



Torsten Dietze

Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern

Empfehlungen und Organisationsbedingungen

Dietze

Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von
Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Vera Moser

Torsten Dietze

Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern

Empfehlungen und Organisationsbedingungen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Die Open Access-Veröffentlichung dieses Titels wurde gefördert aus dem Open-Access-Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin unter dem Titel „Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern: Empfehlungen und Organisationsbedingungen“ als Dissertation angenommen.
Gutachterin: Prof. Dr. Vera Moser, Gutachter Prof. Dr. em. Horst Weishaupt
Tag der Disputation: 08.12.2017

DOI für Anhang

<http://dx.doi.org/10.4232/1.13204> bzw. GESIS Archivnummer Archiv-Nr. ZA8707

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.kg © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © Kay Fretwurst mit Torsten Dietze.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2019.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5736-9 Digital

ISBN 978-3-7815-2301-2 Print

Zusammenfassung

Im Schuljahr 2017/18 wurden in Deutschland rund 317.000 Schülerinnen und Schüler in Förderschulen (Sonderschulen) unterrichtet. Die Förderschule stellt damit für rund 60% der Schülerschaft mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf den zu besuchenden Unterrichtsort dar. Trotz dieser hohen Zahlen an Förderschülern stehen die realen Organisationsbedingungen an den Förderschulen jedoch kaum im Blickfeld sonderpädagogischer Forschung. Inhalt dieser Arbeit ist es daher, differenziert nach sonderpädagogischen Förderschwerpunkten die Entwicklung des Förderschulwesens hinsichtlich seiner realen Organisationsbedingungen vor dem Hintergrund nationaler bildungspolitischer Empfehlungen aufzuarbeiten. Die Datengrundlage bilden hierzu auf der einen Seite Veröffentlichungen nationaler Akteure im Schulwesen wie insbesondere der KMK und des Sonderschulverbandes VDS (heute: Verband Sonderpädagogik e.V.) sowie auf der anderen Seite die amtlichen Daten der Schulstatistik des Bundes und der Länder sowie die KMK-Statistik zum Sonderschulwesen. Die bildungspolitischen Empfehlungen werden mit der realen Entwicklung in den einzelnen Förderschwerpunkten verglichen.

Damit wird der sonderpädagogischen Forschung eine datenorientierte Untersuchung der Entwicklung des Förderschulwesens hinzugefügt, die ergänzt wird durch weitere Analysen wie den Anteil an Heimschulen oder die Bedeutung der Privatschulen. Abschließend werden Erweiterungen der statistischen Datenbasis erarbeitet, um die Organisationsbedingungen an Förderschulen konkreter abzubilden. Es wird darüber hinaus auch auf statistische Bedarfe zur zukünftigen Abbildung der inklusiven sonderpädagogischen Förderung verwiesen.

Abstract

In the school year 2017/18, about 317,000 students with ascertained “special educational needs” have been taught in “special schools” (german: “Sonderschule” or “Förderschule”) in Germany. These special schools are still the place of study for about 6 of 10 of all students with special educational needs. Despite these high numbers of students, the actual organizational conditions at the special schools are hardly in the focus of special pedagogical research.

The content of this thesis, therefore, is to elaborate on the development of the special education system with regard to its real organizational conditions in the light of national educational policy recommendations (Western Germany). On the one hand the database consists of publications by national actors in the school system, in particular the KMK (Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder) and the special education association VDS (today’s name: Verband Sonderpädagogik e.V.), and on the other hand it consists of the official school statistics data of the Federal Statistical Office and the statistical offices of the Länder as well as the statistics on special education of the KMK. The educational policy recommendations are being compared to the real development. This is done for each defined individual main area of support.

Thus, special-purpose research is added to the existing pedagogic research. The research is supplemented by further analyses, such as the proportion of boarding schools or the importance of private schools. Finally, extensions to the statistical database will be developed in order to more specifically illustrate the learning conditions at special schools. Further, reference is also made to statistical needs for the future mapping of the inclusive special educational support.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	13
1 Einleitung, Stand der Forschung und Gang der Untersuchung	15
1.1 Ausgangslage	15
1.2 Fragestellung und Methodik der Arbeit	16
1.3 Gang der Untersuchung	18
1.4 Umgang mit Fachbegriffen	19
1.5 Verfügbarkeit der Forschungsdaten	20
2 Die Herausbildung des Hilfs- und Sonderschulwesens:	
Entwicklungslinien im 18. Jahrhundert bis 1945	23
2.1 Die Durchsetzung der Schulpflicht im 18. Jahrhundert	23
2.2 Das Volksschulwesen von 1800 bis 1918	24
2.3 Die Entwicklung der Hilfsschulen bis 1918	25
2.3.1 Der Hilfsschulgedanke und das Hilfsschulkind	25
2.3.2 Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands	27
2.3.3 Die Expansion von Hilfsschulen und Hilfsschulklassen	29
2.4 Die Entwicklung der Sonderschulen bis 1918	32
2.4.1 Hintergrund zur Entwicklung der Sonderschulen	32
2.4.2 Schulen für Taubstumme und Schulen für Schwerhörige	32
2.4.3 Schulen für Blinde und Schulen für Sehbehinderte	33
2.4.4 Anstalten für bildungsunfähige Kinder und Jugendliche	34
2.4.5 Schulen für Körperbehinderte	35
2.4.6 Rettungshausbewegung	35
2.4.7 Schulische Psychopathenfürsorge	36
2.4.8 Einrichtungen der Sprachheilkunde	36
2.5 Zentrale Entwicklungen in der Weimarer Republik (1918 bis 1933)	36
2.5.1 Rechtlicher Rahmen (Reichsverfassung 1919 und Reichsgrundschulgesetz 1920)	36
2.5.2 Die Denkschrift des Hilfsschulverbandes 1920	37
2.5.3 Gesetzgebungen durch die Länder nach 1920	39
2.5.4 Eckpunkte der Professionsentwicklung der Hilfsschullehrkräfte bis 1933	40
2.6 Die quantitative Entwicklung der Hilfsschulen in der Zeit der Weimarer Republik (1918 bis 1933)	40
2.6.1 Zahl der Hilfsschulklassen und Hilfsschülerquote	40
2.6.2 Die Standorte der Hilfsschulen im Jahr 1928	42

2.7	Die Hilfsschule und die Sonderschulen im NS-Staat (1933 bis 1945)	43
2.7.1	Sozialdarwinismus in der Hilfs- und Sonderpädagogik	43
2.7.2	Zur sogenannten „Gefährdungsthese“	44
2.7.3	Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (1934)	45
2.7.4	Der Hilfsschülerlass (1935)	45
2.7.5	Die Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen (1938) ..	46
2.7.6	Das Reichsschulpflichtgesetz (1938)	47
2.7.7	Die Hilfsschulrichtlinien (1942)	48
2.8	Die quantitative Entwicklung der Hilfsschulen (1930 bis 1945)	48
2.8.1	Quantitative Entwicklung in Preußen und Nicht-Preußen (1930 bis 1934)	48
2.8.2	Daten für einzelne Regionen	50
2.9	Die quantitative Entwicklung der Sonderschulen von 1918 bis 1945	51
2.9.1	Schulen für Taubstumme und Schulen für Schwerhörige	51
2.9.2	Schulen für Blinde und Schulen für Sehbehinderte	52
2.9.3	Schulen für Körperbehinderte	52
2.9.4	Sprachheilschulen und Sprachheilkurse	53
2.9.5	Schulen für Schwererziehbare	53
2.10	Zusammenfassung: Zentrale Entwicklungen bis 1945	54
2.10.1	Entwicklungen bis 1918	54
2.10.2	Entwicklungen von 1918 bis 1933	55
2.10.3	Entwicklungen von 1933 bis 1945	56
3	Die Entwicklung des Sonderschulwesens nach 1945:	
	Empfehlungen auf nationaler Ebene	59
3.1	Die Schulpolitik der Alliierten und der Länder (1945 bis 1955)	59
3.1.1	Die Schulpolitik der Westalliierten bis 1949	59
3.1.2	Schulpolitische Grundsätze des Bundes und die Bildungspolitik der Länder ab 1949	60
3.1.3	Erste gesetzliche Grundlagen und das Düsseldorfer Abkommen (1955) ..	61
3.2	Die Neugründung des Hilfs- bzw. Sonderschulverbandes	62
3.2.1	Neugründung und Ausdehnung des Aufgabengebietes	62
3.2.2	Neue Begründungen für den Hilfsschulausbau	64
3.3	Empfehlungen zum Sonderschulwesen bis 1964	65
3.3.1	Hilfsschulverband (1954) – Die Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens	65
3.3.2	Deutscher Städtetag (1955) – Die EntschlieÙung zum Sonderschulwesen	67
3.3.3	Sonderschulverband (1955) – Die Richtlinien für den Unterricht und die Erziehung in den heilpädagogischen Sonderschulen	68
3.3.4	Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959) – Der Rahmenplan zur Umgestaltung des Schulwesens	69
3.3.5	Schulausschuss der KMK (1960) – Das Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens	70
3.3.6	Sonderschulverband (1964) – Die Denkschrift zum Ausbau des ländlichen Sonderschulwesens	73

3.4	Empfehlungen zum Sonderschulwesen bzw. zur sonderpädagogischen Förderung bis 1973	75
3.4.1	Die Schule für Geistigbehinderte als neuer Sonderschultyp	75
3.4.2	Der erwartete Anteil an sonderschulbedürftigen Schülerinnen und Schülern – Die Sonderschulquote	78
3.4.3	KMK (1972) – Die Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens ...	79
3.4.4	Deutscher Bildungsrat (1973) – Die Empfehlungen der Bildungskommission zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher	83
3.4.5	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1973) – Der Bildungsgesamtplan	86
3.5	Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung bis 1988	87
3.5.1	Deutscher Städtetag (1976) – Die Hinweise zur schulischen Förderung Behinderter und von Behinderung Bedrohter	87
3.5.2	Schulausschuss der KMK, Arbeitsgruppe Sonderschulwesen (1983) – Der Bericht über Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern in allgemeinbildenden Schulen	88
3.5.3	Dokumente der Bundesregierung von 1980 und 1984	88
3.5.4	Sonderschulverband (1982) – Initiative zur Fortschreibung der KMK-Empfehlung von 1972	89
3.5.5	Aktivitäten der KMK-Amtschefkonferenz in den 1980er Jahren	89
3.6	Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung ab 1990	90
3.6.1	KMK (1994) – Die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung	91
3.6.2	KMK (2011) – Der Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“	92
3.6.3	Deutscher Städtetag (2012) – Der Beschluss „Inklusion in Schule und Bildung“	92
3.6.4	HRK & KMK (2015) – Empfehlung über die Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt	92
3.7	Zusammenfassung	92
4	Die Datenquellen und die Methodik der Kapitel 5, 6 und 7	95
4.1	Die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes und die KMK-Statistik als Datenquellen	95
4.2	Gliederung und Methodik der Kapitel 5, 6 und 7	100
4.2.1	Kapitel 5	100
4.2.2	Kapitel 6 und 7	100

5	Besondere Aspekte des Sonderschulwesens: Rahmenbedingungen, quantitative Entwicklung und Organisationsspezifika	109
5.1	Rahmenbedingungen	109
5.1.1	Demografische Entwicklung und Zahl der Schülerinnen und Schüler im Schulwesen	109
5.1.2	Finanzpolitische und ökonomische Rahmenbedingungen	110
5.1.3	Unterschiedliche Bevölkerungsdichten in den Ländern	112
5.1.4	Die Sonderschule als Pflichtschule	113
5.2	Überblick über die Zahl an Sonderschulen und die Sonderschulquote (ohne Differenzierung nach Typ)	114
5.2.1	Sonderschulen und Sonderschulquote von 1952 bis 1976	114
5.2.2	Sonderschulen und Sonderschulquote von 1976 bis 2012	118
5.3	Spezifische Organisationsmerkmale im Sonderschulwesen	121
5.3.1	Sonderschulklassen und der Ort der Unterrichtung	121
5.3.2	Sonderschulen mit zwei und mehr Klassentypen	121
5.3.3	Sonderklassen an Volksschulen	122
5.3.4	Umgang mit mehrfach behinderten Schülerinnen und Schülern	122
5.3.5	Anteil der lernzielfferent unterrichteten Schölerschaft	123
5.3.6	Das „Ruhen der Schulpflicht“	124
5.3.7	Gastschulverhältnisse	125
5.3.8	Länderübergreifende Sonderschulen	125
5.3.9	Private Schulträger und der Anteil privater Schulen	
5.3.10	Sonderschulen, die mit einem Heim verbunden sind	129
5.3.11	Sonderschulen mit Ganztagsangeboten	133
6	Analysen zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt Lernen	137
6.1	Beschreibung der Schölerschaft, angenommene Häufigkeit und Verteilung auf die Jahrgangsstufen	137
6.2	Organisatorische Standards für die sonderschulischen Einrichtungen	140
6.3	Analysen für den Zeitraum 1955 bis 1976	144
6.3.1	Entwicklung auf Bundesebene	144
6.3.2	Entwicklungen nach Ländern	146
6.3.3	Sonderklassen für Lernbehinderte an Volksschulen	154
6.3.4	Schulorganisatorische Bedingungen im Ländervergleich	155
6.4	Analysen für den Zeitraum 1976 bis 2012	157
6.4.1	Phase des Schölerückgangs bis 1997 (Bundesebene)	157
6.4.2	Phase wieder steigender Schölerzahlen bis 2012 (Bundesebene)	159
6.4.3	Schulorganisatorische Bedingungen im Ländervergleich	160
6.4.4	Sonderschulische und integrative Förderung im Ländervergleich 1998 und 2012	164
6.5	Zentrale Ergebnisse	166

7	Analysen zur sonderpädagogischen Förderung in den weiteren Förderschwerpunkten	171
7.1	Analysen für den Förderschwerpunkt Sprache	171
7.1.1	Beschreibung der Schülerschaft	171
7.1.2	Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen	172
7.1.3	Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012	175
7.1.4	Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)	180
7.1.5	Zentrale Ergebnisse	183
7.2	Analysen für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung	186
7.2.1	Beschreibung der Schülerschaft	186
7.2.2	Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen	188
7.2.3	Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012	191
7.2.4	Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)	195
7.2.5	Zentrale Ergebnisse	198
7.3	Analysen für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	202
7.3.1	Beschreibung der Schülerschaft	202
7.3.2	Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen	204
7.3.3	Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012	205
7.3.4	Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)	209
7.3.5	Zentrale Ergebnisse	213
7.4	Analysen für den Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung	216
7.4.1	Beschreibung der Schülerschaft	216
7.4.2	Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen	217
7.4.3	Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012	218
7.4.4	Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)	222
7.4.5	Zentrale Ergebnisse	225
7.5	Analysen für den Förderschwerpunkt Hören	228
7.5.1	Beschreibung der Schülerschaft	228
7.5.2	Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen	230
7.5.3	Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012	232
7.5.4	Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)	236
7.5.5	Zentrale Ergebnisse	239
7.6	Analysen für den Förderschwerpunkt Sehen	242
7.6.1	Beschreibung der Schülerschaft	242
7.6.2	Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen	244
7.6.3	Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012	247
7.6.4	Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)	250
7.6.5	Zentrale Ergebnisse	254
7.7	Analysen für den Förderschwerpunkt „Kranke Schülerinnen und Schüler“	257
7.7.1	Darstellung der Schulform „Schule für Kranke“	257
7.7.2	Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von Schulen und Schülerzahlen (1952 bis 1973)	259
7.7.3	Entwicklung der Schülerzahl ab 1991 (fünf Länder)	260
7.8	Zu den statistischen Kategorien „Sonstige Sonderschulen“ und „Sonstige Sonderschülerinnen und -schüler“	261

8 Die Entwicklung des Sonderschulwesens – Empfehlungen und Organisationsbedingungen	265
8.1 Schulrechtliche Entwicklungen und Dokumente zum Sonderschulwesen	265
8.1.1 Schulrechtliche Entwicklungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts	265
8.1.2 Schulrechtliche Entwicklungen von 1945 bis 1972	266
8.1.3 Schulrechtliche Entwicklungen ab 1973	267
8.2 Aspekte in der Gesamtentwicklung	268
8.2.1 Gesamtentwicklung im Bundesdurchschnitt	268
8.2.2 Bildungspolitische Empfehlungen und schulstatistische Ergebnisse	269
8.2.3 Veränderungen in der kommunalen Schulträgerschaft	271
8.2.4 Anteil privater Schulen	273
8.2.5 Lehrkräfte an Sonderschulen und Lehrkräftebildung	274
8.2.6 Entwicklung der Sonderschulquote von 2000 bis 2012	275
8.2.7 Sonderschulen und ihr Angebot	276
8.2.8 Schülerinnen und Schüler mit mehreren sonderpädagogischen Förderschwerpunkten	276
8.2.9 Sonderschule und Schulweglänge sowie Umfang der Heimerziehung	277
8.3 Auswirkungen des Schülerrückgangs im Schulwesen von 1976 bis 1988	278
8.4 Statistische Kennziffern in der sonderpädagogischen Förderung	282
8.4.1 Die schulstatistischen Kennziffern	282
8.4.2 Sonderpädagogische Förderung an Sonderschulen	284
8.4.3 Sonderpädagogische Förderung an Regelschulen	287
8.4.4 Förderung ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf	288
8.5 Zusammenfassung: Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven	289
Verzeichnisse	299
Abkürzungsverzeichnis	299
Abbildungsverzeichnis	
Tabellenverzeichnis	
Literaturverzeichnis	
Anhang	319

Vorwort

Die Veröffentlichung dieser Arbeit im Jahr 2019 geht einher mit zwei historischen Ereignissen, die die Themenstellung dieser Arbeit wesentlich berühren.

Zum einen wurde vor 100 Jahren – 1919 – die Weimarer Reichsverfassung beschlossen. In den Artikeln 142 bis 149 wurde der Wille zum Ausbau einer gemeinsamen Grundschule für alle Kinder zum Ausdruck gebracht. Das in der Folge beratene und dann beschlossene Reichsgrundschulgesetz sah jedoch in §5 vor, dass die Regelungen für eine gemeinsame Grundschule nicht für behinderte Kinder und Jugendliche gelten sollten. Dadurch wurde die Entwicklung eines separierenden Sonderschulwesens fortgesetzt und eigenständige Sonderschulen in ihrer Funktion zur Bildung und Erziehung für behinderte Kinder und Jugendliche für die damalige Zukunft bestätigt.

Weiter ist vor zehn Jahren – 2009 – in Deutschland die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kraft getreten. Damit ging die Bundesrepublik die Verpflichtung ein, zukünftig ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten. Derzeit wird deutschlandweit aber weiterhin die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sonderschulisch gefördert.

Mit den Ergebnissen meiner Arbeit sollen neue und empirisch fundierte Akzente gesetzt werden, die einen Beitrag zu den weiter anhaltenden Debatten über einen Systemwandel innerhalb der sonderpädagogischen Förderung leisten, indem die Frage der optimalen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf der Ebene der historisch entstandenen Organisationsbedingungen in das Zentrum gerückt wird. Sowohl die bildungspolitischen Empfehlungen als auch die realen Organisationsbedingungen des Sonderschulwesens wurden dazu über einen Zeitraum von mehreren Jahrzehnten bis zum Jahr 2012 in einer besonderen Detailliertheit und Datentiefe analysiert.

Für die Möglichkeit dieses Forschungsvorhaben umzusetzen, bedanke ich mich beim „DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation“ und den dort tätigen Kolleginnen und Kollegen der unterschiedlichen Arbeitsbereiche. Weiterhin bedanke ich mich bei den Betreuern der Arbeit: Frau Prof. Dr. Vera Moser (Humboldt-Universität zu Berlin) sowie Herrn Prof. Dr. em. Horst Weishaupt (Bergische Universität Wuppertal/DIPF).

Mein innigster Dank geht an meine Ehefrau Katharina.

Oberursel, im Januar 2019

1 Einleitung, Stand der Forschung und Gang der Untersuchung

1.1 Ausgangslage

Gemäß Artikel 24 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006 (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) haben sich die Vertragsstaaten dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu gewährleisten. Die Bundesrepublik Deutschland hat die BRK durch Gesetz vom 21. Dezember 2008 ratifiziert und ist damit völkerrechtlich an die UN-BRK gebunden (hierzu aus rechtlicher Perspektive: Wrase 2015, 43ff). Die UN-BRK trat im März 2009 in Kraft. Hinsichtlich der Bildung von Menschen mit Behinderung besagt Artikel 24 Absatz 2 der UNBRK, dass

- „a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben.“ (UN-BRK 2006, Art. 24)¹

Wie die Vorgaben der UN-BRK zu erfüllen sind, ist Inhalt zahlreicher bildungspolitischer Diskurse. Dabei steht vor allem die Frage im Fokus, inwieweit die sonderpädagogische Förderung in Sonderschulen durch die Förderung in Regelschulen nun gänzlich ersetzt werden kann. Aber auch noch mehrere Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK wurden in den 16 deutschen Bundesländern im Schuljahr 2014/15 noch über zwei Drittel der insgesamt rund 490.000 Schülerinnen und Schüler mit einem *Sonderpädagogischen Förderbedarf* nicht an einer Regelschule, sondern an einer Sonderschule unterrichtet und gefördert.²

Die anstehende Überführung in ein inklusives Schulsystem bedeutet einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel in der sonderpädagogischen Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. Die westdeutsche schulische Behindertenpädagogik wurde in den vergangenen 200 Jahren vor allem durch die Sonderschule geprägt. Das Sonderschulwesen wurde schulrechtlich und institutionell stetig ausgebaut und erfuhr nur in den letzten etwa vier Jahrzehnten eine gewisse Einschränkung durch die Möglichkeit der integrativen Förderung. Obwohl die Sonderschule lange Zeit der einzige Ort sonderpädagogischer Förderung war und mit der Differenzierung in weitere einzelne Sonderschultypen ein komplexes System der Förderung geschaffen wurde, ist über die schulorganisatorischen Bedingungen, die das Lernen der Sonderschülerinnen und -schüler an diesen Sonderschulen prägen, nur wenig bekannt.

Da nicht davon auszugehen ist, dass sich die Sonderschule in nächster Zeit zu einer vollständig aufgehobenen Schulform des deutschen Schulsystems entwickeln wird, ist es sinnvoll, die

1 Durch Gesetz vom 21.12.2008 von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert, veröffentlicht im Bundesgesetzblatt (BGBl. II 2008, 1419-1447). Die deutsche Übersetzung verwendet den Begriff *integrativ*, der ursprüngliche englische und im Gegensatz zur deutschen Übersetzung verbindliche Vertragstext verwendet dagegen die Formulierung *inclusive education* bzw. *inclusive* (Wrase 2015, 43f).

2 In den westdeutschen Ländern: Von 401.000 Schülerinnen und Schülern wurden 272.000, also rund 67,9%, an Sonderschulen gefördert, 129.000 Schülerinnen und Schüler in integrativer Beschulung.

Organisations- und Lernbedingungen an den Sonderschulen besser als bisher in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus kann die Analyse der sonderschulischen Organisationsbedingungen auch einen Einblick in die Organisationsherausforderungen der inklusiven Bildung geben.

1.2 Fragestellung und Methodik der Arbeit

Die Struktur eines Schulwesens ist unter anderem Folge von spezifischen pädagogischen Theorien, Vorstellungen und Favorisierungen. Für behinderte Kinder und Jugendliche wurden eigene didaktische Konzepte entwickelt, die mit dazu führten, dass bis in die 1990er Jahre hinein in Deutschland eine mehrheitliche gesellschaftliche sowie auch politische Übereinkunft darüber bestand, dass zur erfolgreichen pädagogischen Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher eine Beschulung in separaten Sonderschulen notwendig sei. Ziel

Im Rahmen dieser Arbeit werden die heilpädagogischen Theorien, die hinter den Konzepten und Favorisierungen zum separaten Sonderschulwesen stehen, jedoch lediglich kursorisch dargestellt (vgl. hierzu z.B. im Überblick Moser und Sasse 2008; vgl. auch Biewer 2010). Der Fokus der Untersuchung liegt stattdessen auf den Aussagen der bildungspolitischen Empfehlungen zum Aufbau und zur Struktur des Sonderschulwesens (unter anderem Gliederung in Typen, Jahrgangsgliederung, Klassengrößen, siehe dazu im Detail Kapitel 3) sowie auf den konkret realisierten „Organisationsbedingungen“, die mithilfe der Schulstatistik analysiert werden. Damit wird den Arbeiten zur Theorie der Heilpädagogik eine überwiegend datenorientierte Untersuchung hinzugefügt und die sonderpädagogische Forschung um eine quantitative Facette erweitert. Die zentralen Fragen der vorliegenden Arbeit lauten:

Welche Organisationsstandards³ wurden von nationalen Akteuren für die einzelnen Sonderschultypen vor und nach 1945 in den westdeutschen Ländern formuliert?

Welche schulischen Organisationsbedingungen⁴ wurden in den einzelnen Sonderschultypen von 1955 bis 2012 realisiert?

Bei den für die Frage 1 ausgewählten nationalen politischen Akteuren handelt es sich primär um die *Kultusministerkonferenz der Länder* (KMK) sowie den Bundesverband des *Verbandes Deutscher Sonderschulen* (VDS).

Die Kultusministerkonferenz der Länder hat die Aufgabe, übergreifende Fragen der Bildungspolitik zu koordinieren, und bietet die Möglichkeit der Koordination der für Bildungsfragen zuständigen Ministerien untereinander (vgl. im Detail Kapitel 3, Seite 61). Weil stets alle Länder an den Beratungen der einzelnen Gremien beteiligt sind und Beschlüsse der KMK in der Regel einem Einstimmigkeitsprinzip unterliegen, können die KMK-Beschlüsse als Zustimmung der Bundesländer zu den jeweiligen Inhalten bewertet werden.

Der Sonderschulverband gründete sich 1898 als Verband der Lehrkräfte an Hilfsschulen. Mit dem Ausbau des Hilfsschulwesens wurde er zügig zum größten heilpädagogischen Fachverband. Bereits im Jahr 1920 wurde erstmals eine Denkschrift mit Organisationsstandards der Hilfsschulen vorgelegt (siehe Kapitel 2, Seite 38). Anfang der 1950er Jahre weitete sich der Verband auf alle Bereiche des Sonderschulwesens aus und wurde damit zum Fachverband für alle Sonderschullehrkräfte (Kapitel 3, Seite 62). In den 1950er und 1960er Jahren erschienen

³ Die *Organisationsstandards* ergeben sich anhand der Empfehlungen zur Organisation der Sonderschulen.

⁴ Mit dem Begriff der *Organisationsbedingungen* ist im Folgenden die konkrete und anhand der Schulstatistik nachweisbare Organisation der Sonderschulen gemeint.

dann mehrere Empfehlungen zu spezifischen Organisationsstandards. Zudem waren Vertreter des Sonderschulverbandes (kurz: VDS) regelmäßig in KMK-Gremien eingebunden. Bei der Eröffnung des Verbandstages im Mai 1975 erklärte der Vorsitzende des VDS, dass „es in der Zwischenzeit selbstverständlich geworden ist, ihn (den Verband, Anm. T. Dietze) vor wichtigen Festlegungen im sonderpädagogischen Bereich zu hören“. Weiter war von einer „gewichtigen Stellung des Verbandes und seiner Gliederungen in der bildungspolitischen Landschaft der Länder und des Bundes“ die Rede, aus der sich auch eine Verantwortlichkeit für Vorstand und weitere Verbandsgremien ableite (VDS 1975, 636).

Darüber hinaus werden die Empfehlungen des *Deutschen Bildungsrates*, die Hinweise des *Deutschen Städtetages* an seine Mitglieder sowie Berichte der *Bundesregierung* und der durch sie eingesetzten Kommissionen betrachtet. Hier liegen für einzelne Zeitpunkte Dokumente vor, in denen sich die Verfasser meist grundsätzlich über die Zukunft des Sonderschulwesens äußerten, teilweise waren Aussagen zur Struktur des Sonderschulwesens oder zur erwarteten Sonderschulquote enthalten.

In dieser Arbeit nicht berücksichtigt sind die vorliegenden Stellungnahmen zur Organisation des Sonderschulwesens von weiteren nichtstaatlichen Akteuren wie politischen Parteien, Kirchen, Gemeinden und Landkreisen sowie deren Kommunalverbänden (mit Ausnahme des Deutschen Städtetages, siehe oben), berufsständischen Kammern, weiteren Lehrerverbänden und Lobbyorganisationen (zu dieser Multipluralität: vgl. Hepp 2011, 66-90; für eine Untersuchung ab etwa den 1970er Jahren zur sonderpädagogischen Förderung: vgl. Schnell 2003; vgl. auch Wittmann 1969). Ebenfalls nicht berücksichtigt sind bildungspolitische Dokumente der DDR, wo bis 1990 ein Sonderschulwesen nach eigenen Maßstäben entstand.⁵

Die Ergebnisse aus den schulstatistischen Analysen dieser Arbeit zu den konkreten Organisationsbedingungen des Sonderschulwesens können jedoch nicht unmittelbar auf bestimmte Länderpoltiken der Kultusministerien und ihrer Verwaltungen zurückgeführt werden.

Als Grund dafür ist neben zentralen Rahmenbedingungen wie der demografischen Veränderung sowie der Finanzausstattung (siehe dazu Kapitel 5, Seite 109ff) die „Doppelte Schulträgerschaft“ zu nennen. Kurzgefasst meint doppelt: Der Landesgesetzgeber legt als innerer Schulträger das Angebot an Bildungsgängen, Schultypen und Lerninhalten sowie zum Beispiel die Schulgrößen und die zulässigen Klassengrößen fest; zudem bezahlt das Land die Lehrkräfte. Die kommunalen Verwaltungseinheiten wie Gemeinden, kreisfreie Städte, Landkreise und deren freiwillige Verbünde agieren als Schulträger für äußere Schulangelegenheiten. Sie sind hinsichtlich der öffentlichen Schulen für den Bau, die Unterhaltung sowie Investitionen in Schulgebäude sowie für die Ausstattung der Schulen verantwortlich. Zudem sind die äußeren Schulträger zur Erstellung von Schulentwicklungsplänen verpflichtet, um zum Beispiel für eine rechtzeitige Bereitstellung von Gebäuden und Sachmitteln und weiteren organisatorischen Maßnahmen zu sorgen (Avenarius und Füssel 2010, 201ff). Weitere Aufgaben sind zum Beispiel die Organisation der Schülerbeförderung sowie gegebenenfalls die Schulspeisung. Für die Aufgaben der äußeren Trägerschaft unterhalten die Kommunen eine kommunale Schulaufsicht. Zudem besteht ein kommunales Selbstverwaltungsrecht.

Die Entwicklung der schulorganisatorischen Bedingungen ist daher immer auch Ergebnis von Entscheidungen der jeweiligen Landesgesetzgeber sowie der jeweiligen kommunalen Schulträger. Diese Entscheidungen stehen wiederum am Ende einer gesamtgesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion, an der nicht nur regionale Akteure, sondern auch nationale

⁵ Die DDR bzw. ab 1991 die ostdeutschen Länder bleiben auch hinsichtlich der schulstatistischen Analysen unberücksichtigt.

und mittlerweile sogar internationale Akteure teilhaben. Das Schulwesen ist zudem auch durch juristische Entscheidungen geprägt, die letztlich schulplanerisch wirksam werden bzw. Strukturen bestätigen oder verändern (siehe Kapitel 5, Seite 113ff).

1.3 Gang der Untersuchung

Das **Kapitel 2** stellt die Entwicklung der institutionalisierten Sonderbeschulung behinderter Kinder und Jugendlicher in den deutschsprachigen Ländern ohne Österreich und die Schweiz ab dem 19. Jahrhundert bis 1945 dar. Durch das Aufzeigen von Entwicklungslinien wird verdeutlicht, unter welchen allgemeinen Rahmenbedingungen diese Systementwicklung erfolgte und welche Strukturen dabei langfristig entstanden sind. Die Darstellungen sind in drei Zeitabschnitte unterteilt (Entwicklungslinien bis 1918, rechtliche Bestimmungen und Debatten in der Weimarer Republik, Hilfs- und Sonderschulen im NS-Staat).

In 2.1 bis 2.4 erfolgen zunächst eine Betrachtung der Entwicklung der Volksschulbildung und die Darstellung der damals neuen Schulform *Hilfsschule*. Eingegangen wird auf Begründungen für den Bedarf an Hilfsschulen, auf den im Jahr 1898 gegründeten Hilfsschulverband und seine Zielsetzungen, auf die zeitgenössischen Beschreibungen des Hilfsschulkindes und schließlich auf die rechtliche und quantitative Entwicklung. Weiter erfolgt die Darstellung der rechtlichen und quantitativen Entwicklung der Sonderschulen, das heißt also: damals noch ohne die Hilfsschulen. Anhand der Darstellungen werden spezielle Organisationsmuster deutlich, die sich herausgebildet haben und das Sonderschulwesen bis heute prägen.

In 2.5 werden zentrale Entwicklungen in der Weimarer Republik hinsichtlich rechtlicher Bestimmungen und Debatten um die Beschulung behinderter Kinder und Jugendlicher dargestellt. In 2.6 erfolgt eine ausführlichere Darstellung der quantitativen Entwicklung der Hilfsschule bis 1933 als damals häufigster Einrichtung für behinderte Schulkinder.

In den Abschnitten 2.7 bis 2.9 werden insbesondere die Funktion der Hilfsschule im NS-Staat sowie die Sonderschulgesetzgebung thematisiert. Die damals in Kraft getretenen Regelungen haben die Organisationsstruktur der Hilfs- und Sonderschulen entscheidend geprägt.

In **Kapitel 3** werden zunächst die bildungspolitischen Konzepte und Aktivitäten der Westalliierten nach 1945 und der westdeutschen Länder ab 1949 beschrieben.

Den Schwerpunkt des Kapitels stellt eine Analyse der seit 1954 durch unterschiedliche nationale Akteure veröffentlichten bildungspolitischen Dokumente gemäß der ersten Forschungsfrage dar (siehe oben). Hier werden nur die grundsätzlichen Empfehlungen und allgemeinen Richtlinien bzw. die Grundsätze genannt, nach denen das Sonderschulwesen gestaltet werden soll. Typenspezifische Empfehlungen werden in Kapitel 6 und 7 dargestellt.

In **Kapitel 4** werden die statistischen Datenquellen der Kapitel 5, 6 und 7 erläutert, darunter insbesondere die Schulstatistik und die KMK-Statistik. Diese Datenquellen zeichnen sich durch jeweils spezifische Erhebungsweisen aus, die sich wiederum auf die weiteren Analysen dieser Arbeit auswirken. Es erfolgt eine Darstellung der Gliederung des Kapitels 5 sowie dann der Kapitel 6 und 7. Weiter werden die in den Analysen untersuchten Kennziffern ausführlich hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage dargestellt.

In **Kapitel 5** werden die zentralen Rahmenbedingungen der vergangenen 60 Jahre der Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern erörtert. Dazu gehören: Veränderungen in der Zahl der Schülerinnen und Schüler im Schulwesen (Insgesamt) als Ergebnis der demografischen Entwicklung, finanzpolitische und ökonomische Rahmenbedingungen, unterschiedliche Bevölkerungsdichte in den Ländern und Regionen sowie die Festlegung der

Sonderschule als Pflichtschule. Diese Bedingungen müssen als Hintergrundfaktoren bekannt sein, um die schulstatistischen Analysen hinreichend einordnen zu können.

Darauf folgt ein Überblick über die quantitative Entwicklung des Sonderschulwesens hinsichtlich der Zahl an Sonderschulen und der Sonderschulquote. Dies erfolgt hier ohne eine Differenzierung nach Sonderschultyp. Weiterhin werden Organisationsspezifika im Sonderschulwesen thematisiert.

In **Kapitel 6** und **Kapitel 7** werden die einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte im Detail untersucht. Nach einer Beschreibung der Schülerschaft werden die von nationalen Akteuren empfohlenen Organisationsstandards zum Aufbau und zur Organisation eines jeweiligen Sonderschultyps dargestellt. Es erfolgt eine Analyse der quantitativen Entwicklung auf Bundesebene für jeden einzelnen Sonderschultyp von 1955 bis 2012 (ab 1991: westdeutsche Länder zusammen).

Hinzu treten für drei Zeitpunkte (jeweils 1975, 1998 und 2008) Analysen auf Ebene der einzelnen Länder. In den Abschnitten „Zentrale Ergebnisse“ werden jeweils die wichtigsten Ergebnisse kompakt dargestellt. Zudem werden die Empfehlungen zu schulorganisatorischen Standards mit den schulstatistischen Ergebnissen auf Bundesebene verglichen.

Daraufhin erfolgt ein Überblick über die die Organisation der Sonderschulen stark prägenden Aspekte *private Schulen, Schulen mit Heim (Internat), Ganztagsangebot sowie Anteil der lernziel-different unterrichteten Schulkinder*. Abschließend erfolgt ein Ausblick auf die mögliche weitere Entwicklung des jeweils untersuchten Förderschwerpunktes und der noch bestehenden Sonderschulen vor dem Hintergrund des zu erwartenden Ausbaus inklusiver Bildungsangebote.

Im abschließenden **Kapitel 8** werden die zentralen Punkte hinsichtlich der rechtlichen Entwicklung zum Sonderschulwesen zusammengefasst. Weiter werden einige Aspekte, die zuvor je nach Förderschwerpunkt analysiert wurden, im Vergleich miteinander betrachtet. Insbesondere wird darauf eingegangen, welche Entwicklung die einzelnen Sonderschultypen im Zeitraum des besonders starken Schülerrückgangs im Schulwesen (Insgesamt) von 1976 bis 1988 erfuhren. Weiter werden Kennziffern für eine mögliche Erweiterung der schulstatistischen Veröffentlichungen genannt, die geeignet wären, um die Organisationsbedingungen der heutigen Sonderschulen noch besser abzubilden. Eine Darstellung der sich aus der vorliegenden Arbeit ergebenden möglichen Forschungsperspektiven schließt dieses Kapitel ab.

1.4 Umgang mit Fachbegriffen

In der Arbeit werden Begriffe und Beschreibungen für behinderte Menschen genannt, die heutzutage in dieser Form nicht mehr verwendet werden. Darunter fallen Zuschreibungen wie *schwachsinnig, debil, verkrüppelt* oder als Personenbezeichnung der *Idiot*, der *Krüppel*, der *Taubstumme*. Diese Bezeichnungen werden als historische Begriffe verwendet und daher im Folgenden nicht weiter kommentiert oder gekennzeichnet.

Schulen für Kinder und Jugendliche mit pädagogisch relevanten Behinderungen hießen zunächst *Schulen für Behinderte*. Ab etwa 1900 wurde der Begriff *Sonderschule* in der Fachdiskussion verwendet (Sander 1968). Schulrechtlich blieb es lange bei unterschiedlichen Bezeichnungen. 1938 wurde der Begriff „Sonderschule“ erstmals schulrechtlich im Reichsschulpflichtgesetz verwendet. Mit dem *Düsseldorfer Abkommen* (1955) wurde festgelegt, dass die *Schulen für Behinderte* in allen westdeutschen Ländern fortan als *Sonderschulen* zu bezeichnen seien. Ab den 1990er Jahren hießen die Sonderschulen meist *Förderschulen*, heute heißen die Schulen zumeist *Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „...“*. In dieser Arbeit

wird der Begriff *Sonderschule* jedoch für alle Zeiträume verwendet. Mit der KMK-Empfehlung 1972 wurde der Begriff der *schulischen Behinderung* durch den Begriff der *Sonderschulbedürftigkeit* ersetzt. Die KMK-Empfehlungen 1994 etablierten dann den Begriff *Sonderpädagogischer Förderbedarf*, der in verschiedenen *sonderpädagogischen Förderschwerpunkten* festgestellt werden kann.

In dieser Arbeit wird die derzeitige Unterscheidung laut den KMK-Empfehlungen von 1994 und den insgesamt acht Förderschwerpunkten verwendet. Sofern ein älterer Begriff von vor 1994 verwendet wird, ist dies der Entnahme aus einer historischen Quelle oder der Einordnung in einen spezifischen Zeitraum geschuldet. Die Schulformbezeichnungen orientieren sich weitestgehend an den je nach Jahrzehnt üblichen Termini (zu den Veränderungen innerhalb der Empfehlungen siehe Kapitel 3). In Kapitel 6 und 7 wird bis Mitte der 1970er Jahre der damals übliche Begriff der Schulform verwendet, danach der seit 1994 übliche Terminus (z.B. Schule für Geistigbehinderte wird zu: Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung; Schule für Verhaltensgestörte wird zu: Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung). Die Schule für Lernbehinderte wird in dieser Arbeit durchgängig als solche bezeichnet (gemäß der Begrifflichkeit der KMK, KMK 1999, 15).

Das Territorium des Staates *Deutschland* hat sich im Betrachtungszeitraum von über 150 Jahren stark verändert. Geografisch sind diejenigen Gebiete gemeint, die Teil des Deutschen Kaiserreiches (1871 bis 1918), der Weimarer Republik (1918 bis 1933) und des (groß-) deutschen Reiches (1933 bis 1945) waren. Wenn im Zeitraum 1945 bis 1990 von *Bundesrepublik* oder *Deutschland* die Rede ist, sind die westdeutschen Bundesländer und Westberlin gemeint. Das Saarland ist ab 1958 ein weiteres Bundesland. Für alle Zeitpunkte ab dem Jahr 1991 wird von den *westdeutschen Ländern* gesprochen.

Im Folgenden ist von *Schülerinnen und Schülern* die Rede. Historische Zitate, die diese Präzisierung zumeist nicht beinhalteten, wurden unverändert übernommen. Der Begriff *Schulkinder* bezieht sich auf Schülerinnen und Schüler beiderlei Geschlechts sowie auf Jugendliche, die die Schule besuchen. An dieser Stelle sei ergänzend erwähnt, dass der Großteil der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf männlichen Geschlechts ist. An Sonderschulen, aber auch in integrativer sonderpädagogischer Beschulung waren im Schuljahr 2012 etwa 64% der Schülerschaft männlich, im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung lag der Anteil bei fast 84% (Autorengruppe BBE 2014, Tab. H318web).

Der Begriff *Lehrkräfte* umfasst weibliche Lehrerinnen und männliche Lehrer. Hier ist wiederum zu erwähnen, dass der Anteil weiblicher Lehrkräfte an allen sonderpädagogischen Lehrkräften im Jahr 2012 etwa 75% betrug (ebd. 189).

Die Begriffe *integrative Beschulung* sowie *Integrationsschülerinnen und -schüler* werden verwendet, sofern auf eine Entwicklung bis zum Jahr 2014 zurückgeblendet wird. In prospektiven Abschnitten wird hingegen von *inklusiv beschulten Schülerinnen und Schülern*, einer *inklusiven Schule* bzw. einem *inklusiven Schulsystem* gesprochen.

1.5 Verfügbarkeit der Forschungsdaten

Die in Kapitel 5 bis 8 analysierten amtlichen schulstatistischen Daten sind im Wesentlichen in dieser Arbeit, bzw. im Anhang zur Arbeit dargestellt. Überwiegend erfolgt eine Analyse auf Ebene aller westdeutschen Länder insgesamt. Aus forschungsmethodischen Erwägungen hat der Autor jedoch auch Daten auf Ebene der einzelnen Bundesländer zusammen getragen und dementsprechende statistische Kennziffern errechnet, die in dieser Arbeit nicht mit

veröffentlicht werden. Da diese Arbeit mit öffentlichen Gelder finanziert wurde, ist es dem Autor ein Anliegen, sämtliche Daten und Zeitreihen der wissenschaftlichen Gemeinschaft zur Verfügung zu stellen. Sowohl die hier veröffentlichten, als auch die hier nicht dargestellten Daten auf Ebene der einzelnen Bundesländer sind über GESIS (Leibniz-Institut für die Sozialwissenschaften) unter der DOI <http://dx.doi.org/10.4232/1.13204> bzw. die Archivnummer Archiv-Nr. ZA8707 abrufbar.

2 Die Herausbildung des Hilfs- und Sonderschulwesens: Entwicklungslinien im 18. Jahrhundert bis 1945

2.1 Die Durchsetzung der Schulpflicht im 18. Jahrhundert

Schon für die absolutistischen Landesherren des 17. Jahrhunderts hatte die Volksschule den Zweck, Kinder und Jugendliche nicht nur im kirchlichen Glauben zu erziehen, sondern sie auch mindestens in rudimentären Kulturtechniken zu unterrichten. Durch eine schulische Bildung sollten sie gute Untertanen der Landesherren werden (Geißler 2011, 59).

Ab dem Ende des 17. Jahrhunderts gab es in Deutschland wichtige Entwicklungen im Volksschulwesen. Es wurden protestantische und katholische Schulordnungen in einzelnen Städten, Fürstentümern und Provinzen erlassen, um einer breiteren Bevölkerung Zugang zu einer grundständigen Schulbildung zu ermöglichen. Diese Schulordnungen enthielten Vorschriften zu Einschulung, Schuldauer, Schulentlassung sowie Unterrichtsinhalten.

Im frühen 18. Jahrhundert war unter der Landbevölkerung, die damals etwa 80% der Bevölkerung ausmachte, sowie in den unteren Ständen der Wunsch nach Schulbildung für die eigenen Kinder meist nur gering ausgeprägt. Kinder und Jugendliche arbeiteten oft ganztags in der Landwirtschaft mit. Ackerbau und Existenzsicherung durch Arbeit wurden in Zeiten häufiger Kriege und Krisen als wichtiger erachtet als eine Schulbildung. Eine Schulbildung fand, wenn überhaupt, nur in den Wintermonaten (ebd. 59; Salzberg-Ludwig 1998, 9).

Im Rahmen des Säkularisierungsprozesses im 18. Jahrhundert wurden gleichwohl in Preußen (wie auch in anderen deutschen Ländern) mehrere Regelungen in Kraft gesetzt, um eine elementare Schule für möglichst viele Kinder durchzusetzen. Während das *Generaledikt* des preußischen Königs von 1717 jedoch nur sehr begrenzt Wirkung zeigte, erneuerte das *Königlich Preussische General-Land-Schul-Reglement* von 1763 den Anspruch des Staates, dass die vom Staat eingerichteten Schulen auch von der Bevölkerung besucht werden sollten. Damit sollte vor allem eine Hebung des Entwicklungsstandes in den ländlichen Gebieten erfolgen. Von Zwangsmaßnahmen zur Durchsetzung der Schulpflicht wurde lediglich bei kranken Kindern abgesehen (Ellger-Rüttgardt 2013, 447). Die Regelungen von 1763 zur Unterhaltung der Schulen, zu Unterrichtsinhalten, zu Schulgeld und zur kirchlichen Schulaufsicht galten für alle preußischen Provinzen. Hamann bewertet dieses Reglement als die bedeutendste Schulordnung des 18. Jahrhunderts (Hamann 1986, 66). Schließlich wurden im *Allgemeinen Landrecht für die Preussischen Staaten* von 1794 Schulen und Universitäten zu „Veranstaltungen des Staates“ (Teil II, Titel 12 § 1) erklärt. Es verfügte neben der staatlichen Schulaufsicht eine allgemeine Schulpflicht sowie die Finanzierung des Schulwesens aus öffentlichen Mitteln (Hepp 2011, 35). Am Ende des 18. Jahrhunderts gab es öffentliche Stadtschulen, privat organisierte Schulen, zunehmend auch Armenschulen und auf dem Land Volksschulen (Hamann 1986, 64). Die Schulaufsicht in ländlichen Gegenden wurde im staatlichen Auftrag den Kirchen überlassen. Geißler machte als Grund dafür aus, dass nur die Kirchen damals in der Lage waren, in allen Ortschaften präsent zu sein und damit auch eine wirkliche Aufsicht zu gewährleisten (Geißler 2011, 86). Die Situation der Volksschulbildung stellte sich Ende des 18. Jahrhunderts laut Geißler folgendermaßen dar:

„Soweit die Kinder die nahezu durchweg aus Gemeindemitteln unterhaltene Elementarschule besuchen, wird versucht, sie mit jenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auszustatten, die für das Leben in den gegebenen Einrichtungen von Kirche und Staat unabdingbar sind. Auch für die Besucher

niederer Schulen in der Stadt ist das Wichtigste geschehen, wenn sie das Lesen, dazu auch etwas schreiben erlernen und ansonsten selbst im kleinsten Beritt wissen, wer ihr Herr ist und was sie diesem schuldig sind.“ (ebd. 89)

2.2 Das Volksschulwesen von 1800 bis 1918

Im Jahr 1806 änderten sich die europäischen Territorialverhältnisse durch die Teilung des *Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation*. In Deutschland verstärkte sich die Säkularisierung. Die althergebrachten Klosterschulen wurden geschlossen, und auch in den Ländern Bayern, Württemberg und Baden kam das Volksschulwesen in öffentliche Verwaltung (Geißler 2011, 96). Im frühen 19. Jahrhundert schritten die Bemühungen um die Weiterentwicklung des Volksschulwesens voran. Über alle Entwicklungen hinweg gab es aufklärerische und humanistische Denklinien und Reformen, die in Preußen im Bildungssektor vor allem mit Wilhelm von Humboldt verbunden waren (Salzberg-Ludwig 1998, 13ff.).

Eine elementare Bildung wurde zunehmend zu einer Grundbedingung für eine Arbeitstätigkeit in der modernen und sich immer weiter verändernden Wirtschaft. Die Behörden, repräsentiert durch die Beamtenschaft, gewannen im Laufe des 19. Jahrhunderts an Durchsetzungskraft, und die allgemeine Schulpflicht wurde vermehrt durchgesetzt. Auf dem Land besuchten Kinder aber meist weiterhin nur in den Wintermonaten eine Schule (Geißler 2011, 89).

Der Unterricht selbst war durch sehr große Klassen geprägt. In den Volksschulen in Preußen lernten im Jahr 1867 durchschnittlich 79 Schülerinnen und Schüler in einer Klasse (Moser 2016, 262). Zudem waren drei Viertel der ca. 34.000 Volksschulen einklassig organisiert, das heißt, es gab zumeist noch keine Jahrgangsstufengliederung (ebd. 262).

Einer zunehmenden Beschränkung der Kinderarbeit in Fabriken ab 1839 folgte ein halbes Jahrhundert später ein gänzlich Verbot von Kinderarbeit im Jahr 1891. Weitere Maßnahmen (Schließung der Arbeits- und Fabrikaschulen 1894, Einführung der Schulgeldfreiheit 1888 bei gleichzeitiger Auflösung von Armen-, Frei- und Ersatzschulen) unterstützten die weitere Durchsetzung der Schulpflicht. Während am Ende des 18. Jahrhunderts in Preußen maximal 50% der Kinder eine Schule besucht hatten, kletterten die Einschulungsquoten von bereits ca. 60% im Jahre 1816 auf etwa 90% im Jahre 1870 (Wehler 1989, 478; zitiert nach Ellger-Rüttgardt 2008, 76). Dieser Anstieg der Quote muss zudem vor dem Hintergrund stark steigender absoluter Schülerzahlen gesehen werden. So stieg allein im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts die Zahl der Volksschülerinnen und -schüler von etwa 7,8 auf über 8,8 Millionen im Deutschen Kaiserreich an (Geißler 2011, 191).

Die Volksschülerziehung hatte neben der Aufgabe einer Grundbildung, also der Vermittlung elementarer Kulturtechniken, auch die Aufgabe, damalige moderne und industriekapitalistische Arbeits- und Sozialverhaltensweisen anzulernen. Nach Geißler wurde die Volksschule im Deutschen Kaiserreich zunehmend zu einer Erziehungsschule. Sie sollte sich „angesichts politischer und sozialer Spannungen nachhaltiger als zuvor der ‚sittlichen Erziehung‘ der Kinder zuwenden“ (ebd. 207). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verbesserten sich die Unterrichtsbedingungen deutlich: Im Zeitraum von 1886 bis 1911 ging die Klassengröße in den Städten von 67 auf 49 Schülerinnen und Schüler je Klasse zurück, auf dem Land von 79 auf 61 (Moser 2016, 262). Es gab somit auch Anfang des 20. Jahrhunderts noch ein deutliches Stadt-Land-Gefälle sowie deutliche Unterschiede zwischen den Städten. So umfasste im Jahr 1903 eine Volksschulklass in Leipzig 39 Schulkinder, in Alt-Berlin etwa 48 und in Münster 67 (Geißler 2011, 219).

2.3 Die Entwicklung der Hilfsschulen bis 1918

2.3.1 Der Hilfsschulgedanke und das Hilfsschulkind

Im Laufe des 18. und des 19. Jahrhunderts erfolgte eine Unterteilung von Kindern und Jugendlichen in „bildungsfähig“ und „bildungsunfähig“. Nur bildungsfähige Kinder und Jugendliche durften eine Volksschule besuchen. Eine „Bildungsfähigkeit“ umfasste die unbedingte Fähigkeit zum Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen (Bernasconi und Böing 2015, 20ff). Für „bildungsunfähige“ Kinder und Jugendliche wurde eine staatliche schulische Versorgungspflicht abgelehnt, so zum Beispiel von der preußischen Verwaltung in einem Erlass vom 24. Dezember 1859. Stattdessen sollte sich die private Fürsorge, also die Anstalten, dieser Kinder annehmen (Ellger-Rüttgardt 2013, 448).

Schon 1864 hatte Stötzner eine schulische „Versorgungslücke“ für die schwächsten Volksschüler beklagt:

„Die Humanität hat besonders auf dem Gebiet der Erziehung ein weites Feld segensreicher Tätigkeit gefunden. Sie hat Taubstummen- und Blindenanstalten gegründet, hat Armenschulen und Waisenhäuser gebaut, sich in Rettungshäusern geistig verwahrloster Kinder angenommen und selbst für Blödsinnige Erziehungs- und Pflegeanstalten ins Leben gerufen. So scheint für Alle gesorgt zu sein und es dürfte fast Wunder nehmen, wenn man sagt, daß in dieser reichen Kette noch ein Glied fehlt – und doch ist es so – noch giebt es eine Classe, die von der Schule der Gegenwart nicht genug berücksichtigt wird. Es sind dies die in der Mitte zwischen normal gebildeten und blödsinnigen Kindern Stehenden – die Schwachsinnigen.“ (Stötzner 1864, 5)

Im Jahr 1887 stellte Kielhorn auf der *Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung* eine paradigmatische Beschreibung des Hilfsschulkindes vor:

„Stellen Sie sich ein solches Kind vor, wie es unbeholfen und trübsinnig dasitzt auf der Schulbank, am Unterrichte nicht teilnimmt, gleichgültig dreinschaut – und voller Angst umher stiert, wird es vom Lehrer zu einer Antwort aufgefordert, – oder wie es unstät umher zappelt, stets in Bewegung mit Hand und Fuß und Mund, seine Nachbarn beunruhigt und den Lehrer plagt. Rufen Sie sich ein solches Kind in das Gedächtnis, wie es ungelken ist und seinen Körper nicht zu beherrschen vermag – wie es nur halb hört und sieht, was in seiner Umgebung vorgeht, und sich über nahliegende Vorkommnisse treffend auszusprechen oft nicht imstande ist, – wie es beim Sprechen stockt, oder hastet, stammelt, stottert oder poltert – so haben Sie ein Bild von Kindern, welche wir als schwachbefähigt, geistig zurückgeblieben, halbidiotisch oder schwachsinnig geringen Grades bezeichnen wollen.“ (Kielhorn 1887, 308)

Unterschiede zwischen dem Hilfsschulkind und dem Volksschulkind

Um den Aufbau einer neuen Schulform zu begründen, mussten die Interessenvertreter der Hilfsschule die Klientel der Hilfsschule sehr genau definieren. Festzulegen und möglichst schulrechtlich zu verankern war, welche Kinder die Kriterien für die Überweisung in eine Hilfsschule erfüllten. Zugleich musste geklärt werden, wo die Hilfsschulfähigkeit, also die „Noch-Bildungsfähigkeit“, endete, also der Bereich der schweren Blödsinnigkeit, und damit die Ausschulung beginnen sollte. Im Jahr 1899 wurde durch Kielhorn auf dem 1. Verbandstag des Hilfsschulverbandes ein *Rahmenplan zur zukünftigen Hilfsschulentwicklung* vorgelegt. Die Hilfsschule sollte für „diejenigen Kinder bestimmt [sein], die derart geistig geschwächt sind, daß sie am Unterricht in einer Volksschule nicht mit Erfolg teilnehmen können“ (Kielhorn 1899; vgl. auch Hänsel 2006, 18). Kielhorn ging davon aus, dass die geistige Schwäche des Hilfsschulkindes „nicht aufzuheben“ sei und „nur durch lange dauernde planvolle pädagogische Einwirkung“ in ihren Auswirkungen gemildert werden könne (Kielhorn 1899, 33). Bei Grote hieß es ähnlich:

„In die Hilfsschule gehören diejenigen bildungsfähigen Kinder, welche infolge mangelhafter geistiger Begabung für das Leben und die Arbeit in der Normalschule ungeeignet sind und mithin in derselben keine genügende Förderung erfahren können.“ (Grote 1898, 79)

Zentral war bei Kielhorn und Grote, dass die Hilfsschule einen Platz zwischen der Volksschule und den Idiotenanstalten einnehmen sollte. Dafür wurde die Gruppe der vormalig übergreifend als „schwachsinnig“ bezeichneten Kinder in zwei Teilgruppen differenziert. Eine Gruppe waren die „geistig geschwächten Kinder“ mit einem „Schwachsinn geringen Grades“. Sie konnten an einer Hilfsschule (als Tagesschule) erzogen und unterrichtet werden.

Für „blödsinnige Kinder“, also Kinder mit einem „Schwachsinn höheren Grades“, sollte die Hilfsschule nicht zuständig sein. Nach Kielhorn sollte die Hilfsschule auch nicht für „sittlich verkommene“ und für aus äußeren Gründen oder wegen Krankheit zurückgebliebene Kinder und Jugendliche sowie für Kinder und Jugendliche mit epileptischen Anfällen (wenn sie störend für die Schule sind) zuständig sein (Kielhorn 1899; vgl. auch Hänsel 2006, 18).

Die Kategorisierung der Hilfsschulkinder als „schwachsinnig“ war für die Entwicklung der Hilfsschule zentral. Fuchs unternahm 1899 den Versuch, eine „rein pädagogische Auffassung von Schwachsinn“ zu formulieren (Hofsäß 1993, 23). Dabei legte er einen Kriterienkatalog für die Diagnose eines schulischen Schwachsinn vor, der aber nicht abschließend sein sollte:

- „1. Das Nichterfassen des inneren Zusammenhangs im Zahlraum von 1 bis 10.
2. Unfähigkeit im Nachmalen, Schreiben [...] Später nur mechanische Einprägung der Schreibweise.
3. Gedankenloses, nur mechanisches Nachsprechen, Lesen.
4. Armut an Gedanken im Gedankenausdruck. Fehlen der höheren Urteilsbildung.
Geringe Reizbarkeit der Vorstellungen.
5. Momentanes, dauerhaftes Vergessen (auch das Gegenteil).
6. Unarten, psychische Eigentümlichkeiten, Anomalien im Denken, Fühlen und Wollen.
Psychische Regelwidrigkeiten.
7. Ein mehrjähriges, einseitiges oder totales Zurückstehen hinter Gleichaltrigen in geistiger, vielleicht auch körperlicher Beziehung.“ (Fuchs 1899, 56; abgedruckt z.B. bei Moser 2013, 81f)

1902 erweiterte Fuchs den Kriterienkatalog zur Feststellung des Schwachsinn. Laut Hofsäß habe sich Fuchs „nun um eine Systematisierung diagnostischer Kriterien zum Schwachsinnsbegriff bemüht“ (Hofsäß 1993, 25). Dabei wurden nun zwei Oberkategorien gebildet:

„A. Normalität“ sowie „B. Anormalität“. In die zweite Oberkategorie fielen dann auch die Schwachsinnigen, also die Hilfsschulkinder (Fuchs 1902, 157; zitiert nach Hofsäß 1993, 25).

Im Jahr 1912 erschien eine zweite Auflage unter dem Titel „Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik“ (Fuchs 1912). Fuchs bestimmte nun die Hilfsschulkinder als zwar an „angeborenem Schwachsinn“ leidend, aber dennoch bildungsfähig. Er sah diesen Schwachsinn bzw. diese Schwachbefähigung als typischerweise vererbt und als pädagogisch wie medizinisch unheilbar an (Kottmann 2006, 29). Durch die zahlreichen Kombinationen von körperlichen und geistigen Mängeln seien die schwachsinnigen Kinder allesamt sehr individuell und unterschieden sich demnach grundsätzlich von allen Volksschulkindern.

Während die Volksschulkinder auch im Massenunterricht der Volksschule erfolgreich lernen könnten, gelte das nicht für die schwachbefähigten Kinder. Diese benötigten in der Folge eine individuelle Förderung. Aus dieser Verschiedenheit leitete Fuchs die Notwendigkeit kleinerer Klassen in der Hilfsschule ab und für die Hilfsschullehrkräfte eine Stundenermäßigung wie auch eine höhere Besoldung (Hänsel 2013, 161).

Moser wies darauf hin, dass von einer „Unverbesserlichkeit“ der Hilfsschulbedürftigkeit ausgegangen wurde (Moser 2016, 267), und fasste zur damaligen Debatte zusammen, dass

„mit [...] eher physiologischen Beschreibungsversuchen des Hilfsschulkindes, die von ärztlichen Gutachten abgesichert und in den Personalbögen der Hilfsschulen festgehalten wurden, [...] eine Grenze zwischen den Normalen und den noch nicht ganz Unnormalen, d.h. in besonderen Schulen noch beschulbaren Kindern, bestimmt [wurde].“ (ebd. 266)

Hänsel und Schwager schrieben bezüglich der zweiten Auflage von Fuchs, dass

„die Pädagogik des schwachsinnigen Kindes nun dazu [dient], die Hilfsschule als Institution von der Eigenart des Kindes her zu begründen und sie als Bildungseinrichtung für schwachsinnige Kinder zu legitimieren.“ (Hänsel und Schwager 2003, 76)

Ein preußischer Ministerialerlass vom 2. Januar 1905 bestätigte die Haltung des VdHD, dass der „leichte Schwachsinn“ dauerhaft sei. Zurückversetzungen in die Volksschule könne es nur in Ausnahmefällen geben. Auch wurde bestimmt, dass „die Hilfsschule keine Nachhilfschule sei und darum auch nicht das Ziel verfolge, die ihr anvertrauten Kinder in die Volksschule wieder zuzuführen“ (Frenzel 1922; zitiert nach Bleidick 1973, 828).

Bereits Kielhorn legte einen sogenannten *Personalbogen* für die Auslese der Hilfsschulkinder an. Im Personalbogen dominierten physiognomische Betrachtungsweisen, obwohl die ersten Intelligenztests (Binet-Simon-Test) schon ab dem Jahr 1905 verfügbar waren. Der Personalbogen fand seine erste gesetzliche Verankerung in einem Preußischen Ministerialerlass im Jahr 1913. Der Bogen war immer wieder auch Thema im Hilfsschulverband (Hänsel 2006, 65). Ellger-Rüttgardt verwies darauf, dass Verbandsvertreter einer grundsätzlichen Diskussion über die Definition der „schwach befähigten“ Kinder auswichen und mit ihrer Definition der Schülerschaft im Ungefähren blieben (Ellger-Rüttgardt 1980, 433).

Neben der Hilfsschule existierten jedoch auch andere Konzepte der schulischen Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher, wie zum Beispiel das *Mannheimer Schulsystem* oder die *Berliner Nebenklassen* an Volksschulen. So war es im ersten Fall Anliegen, ein differenziertes Volksschulsystem aufzubauen, in dem begabte Volksschulkinder in Haupt- und Normalklassen, weniger begabte in Förderklassen und Leistungsschwache in Hilfsklassen aufgeteilt werden (zu diesen Konzeptionen siehe z.B. Salzberg-Ludwig 1998, 44ff). Diese alternativen Konzepte der Förderung sehr schwacher Schulkinder im Rahmen des Volksschulwesens setzten sich aber nicht durch und stießen bei den organisierten Hilfsschullehrkräften auf Ablehnung. So wies zum Beispiel Kielhorn 1901 die Idee von Nebenklassen an Volksschulen in einem Organisationsplan für die Hilfsschule zurück:

„1. Die Hilfsschule ist als öffentliche, selbständige Schule anzuerkennen. Nebenklassen, welche die schwachbefähigten Kinder zum weiteren Besuche der Volks- bzw. Bürgerschule vorbereiten sollen – sowie Nachhilfeabteilungen, in denen die schwachbefähigten Kinder nur in einzelnen Fächern unterwiesen werden – können die Hilfsschule nicht ersetzen.“ (Kielhorn 1901, 113; abgedruckt in Ellger-Rüttgardt 1980, 311)

2.3.2 Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands

Die Gründung des Hilfsschulverbandes

Im Jahr 1885 waren bei einer Gesamtbevölkerung von 47 Millionen Menschen in Deutschland etwa 300.000 in den damaligen Armen-, Erziehungs- und Behindertenanstalten untergebracht (Moser 2009, 10). Offensichtlich fand in diesen Anstalten auch eine Art von organisiertem Unterricht

statt, denn 1874 plädierte der Präsident der *Konferenz für Idiotenheilpflege* für die Einheit von Pflege und Erziehung in den Anstalten, denn „bei gar zu scharfer Sonderung wird der Pfleger gar zu leicht zum Hausknecht, über den sich der Herr Lehrer majestätisch erhebt“ (Rohrmann 2010, 19). Parallel zu dieser Entwicklung entstanden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vermehrt Hilfsschulklassen an Volksschulen und auch erste selbstständige Hilfsschulen. Im Jahr 1893 gab es in 32 Städten eine oder mehrere Hilfsschulklassen, 1898 gab es bereits in 52 Städten Hilfsschulklassen (Tab. 1).

Der Ausbau der Hilfsschulklassen führte auch zu Diskussionen bei den Vertretern der Idiotenheilpflege. Auf der 3. Konferenz für Idiotenheilpflege im Jahr 1880 fragte der Direktor der Irrenanstalt Langenhagen bei Hannover die übrigen Teilnehmer: „Ist es wünschenswert, daß größere Städte eigene Klassen für schwachbefähigte (imbecille) Kinder errichten, oder sind letztere den Idiotenanstalten zuzuweisen?“ (Möckel 1998, 9). Nach längerer Diskussion hieß es seitens der Konferenz letztlich: „Die Konferenz erklärt es unter den jetzigen Verhältnissen für wünschenswert, daß größere Städte für schwachbefähigte (imbecille) Kinder besondere Klassen errichten“ (ebd. 10). Die Konferenz unterstützte danach aber den Ausbau dieser besonderen Klassen nicht.

Mit der Festlegung, dass „besondere Klassen“ bestehen könnten, wurde die Trennlinie zwischen *bildungsfähig* und *bildungsunfähig* deutlicher. Die schwachbefähigten Kinder, die aber noch als *bildungsfähig* galten, wurden vermehrt in Hilfsschulklassen und eigene Hilfsschulen überwiesen. Die *bildungsunfähigen* Kinder wurden den Idiotenanstalten zugewiesen. Rohrmann verwies darauf, dass sich die diszipliniäre Zuständigkeit der nun als „nicht mehr bildungsfähig“ erkannten Kinder mehr und mehr in Richtung der Medizin verlagerte. Diese bildungsunfähigen Kinder (damals: Idioten) waren nicht schulpflichtig. Die Idiotenanstalten wurden in der Folge zu „Asylierungsanstalten“ unter einer medizinischen Leitung (Rohrmann 2010, 17). Auf der 4. Konferenz für Idiotenheilpflege 1883 gab es einige Irritationen zwischen den Vertretern der Idiotenanstalten und dem Hilfsschullehrer Kielhorn (Möckel 1998, 10f), schließlich erfolgte auf der Konferenz 1885 der Ausspruch und Rat des Präsidiumsmitglieds Bartholt in Richtung der Hilfsschullehrer, „sich auf eigene Füße zu stellen, wenn sie sich stark genug fühlten“ (ebd. 13). In den späteren Jahren gab es sowohl Verbandstage der rheinischen Hilfsschulen als auch Studienreisen (ebd. 15, Myschker 1998, 20f), in denen die Idee eines deutschlandweiten Verbandes diskutiert wurde. Schließlich fand im April 1898 in Hannover ein erster Verbandstag des *Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands* (VdHD) statt, an dem bereits 120 Teilnehmer zusammenkamen (Myschker 1998, 20ff).

Mit der Ausbreitung der Hilfsschulen wurden auf der anderen Seite auch die Abgrenzungsdebatten zwischen Hilfsschullehrkräften und dem *Deutschem Lehrerverein*, in dem hauptsächlich die Volksschullehrkräfte organisiert waren, zunehmend stärker. Im Rahmen der Deutschen Lehrerversammlung im Jahr 1896 wurde eine erste Nebenversammlung der Lehrkräfte an Hilfsschulen einberufen. Nach der offiziellen Verbandsgründung im Jahr 1898 nahmen die Hilfsschullehrkräfte aufgrund eines Beschlusses der ersten Tagung des Hilfsschulverbandes schon nicht mehr an der Konferenz teil. Das Vorstandsmitglied Wintermann erklärte das Verlassen der Lehrerversammlung mit einer sachlichen Begründung:

„Wir seien ja ohne Zweifel hoch interessiert für die allgemeine deutsche Lehrerversammlung, doch könnten auf derselben nicht die speziellen Fragen der Hilfsschulen, deren Verhältnisse so ganz andere seien als die der Volksschulen, erörtert werden.“ (Die Kinderfehler 1898, 26; zitiert nach Ellger-Rüttgardt 1980, 57)

In der Folge war der Einbezug der Hilfsschullehrkräfte in die Diskurse der Gesamtversammlung des Deutschen Lehrervereins faktisch einseitig aufgelöst worden. Schulrechtlich blieb die Hilfsschule allerdings ein Teil der Volksschule.

Verbandsziele

Erklärte Aufgabe des Hilfsschulverbandes war die „größere Verbreitung der Hilfsschulen und weiterer Ausbau der Hilfsschulpädagogik sowie der in ihren Bereich fallenden Wissenschaften“ (VdHD 1898, § 1 der Satzung). Auch in der Entwicklung einer eigenständigen Profession wurde von Anfang an ein Arbeitsfeld gesehen. Bereits im Gründungsaufwurf hieß es 1898, dass es gelte,

„die weitesten Kreise aufmerksam zu machen auf unsere Anstalten, sie über dieselben aufzuklären und zur Gründung neuer zu bestimmen. Das kann aber in wirkungsvoller und fruchtbringender Weise nur dann geschehen, wenn wir, die Lehrer an den Hilfsschulen, als geschlossenes Ganzes vorgehen, und vor die Öffentlichkeit treten. Die Erfolge unserer großen Lehrervereine haben uns bewiesen, in wie hohem Maße Einigkeit stark macht. Folgen wir diesem Beispiel und schließen uns mit demselben Eifer, derselben Hingabe zusammen zu gemeinsamer Arbeit, zu gemeinsamem Streben, dann wird auch für unsere Sache der erwünschte Erfolg nicht ausbleiben!“ (Aufruf zur Gründung eines Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands von Julius Grote; abgedruckt in Möckel 1998, 282)

Bereits seit der Gründung des Hilfsschulverbandes konnten laut Satzung neben Hilfsschullehrkräften und Hilfsschulleitern alle weiteren „interessierten Personen“ sowie auch nichtnatürliche Personen Mitglied werden. Daher waren beispielsweise auch ganze städtische Magistrate und Behörden Mitglieder im Verband. Diese nicht-natürlichen Mitglieder wiederum erwiesen sich in finanzieller Hinsicht als für die Verbandsfinanzierung von hoher Bedeutung. So ließ die Stadt Magdeburg im Jahr 1901 dem Hilfsschulverband 100 Mark zukommen (Myschker 1969, 27). Dies war eine hohe Summe, denn der Beitrag für natürliche Personen lag bei 1 Mark. Bedeutend für die verbandspolitische Arbeit war zudem die Gründung eigener Landesverbände ab 1911 (ebd. 28). Dadurch war ein sehr direkter Kontakt und Austausch mit den landespolitischen sowie kommunalen Akteuren möglich.

Der Verband grenzte sich bereits bei seiner Gründung von den bestehenden Sonderschulen bzw. der Aufnahme dieser Schülerklientel in die Hilfsschule ab. Es gab Beschlüsse, laut denen taubstumme, blinde und sehbehinderte, sprachbehinderte und körperbehinderte Schülerinnen und Schüler spezielle Schulen besuchen sollten und keine Vermischung der Gruppen oder eine Angliederung an die Hilfsschulen erfolgen sollte (ebd. 29). Den Vertretern der anderen Sonderschultypen wurde aber zugleich im Rahmen der Verbandszeitschrift bzw. der Verbandstagungen auch Platz und Raum eingeräumt, ihre jeweiligen Schultypen und „ihre Schülerschaft“ vorzustellen. Dies erfolgte aber stets in Abgrenzung zum Konzept und zu den Aufgaben der Hilfsschule. Der Hilfsschulverband setzte sich also bereits seit seiner Gründung für ein horizontal gegliedertes Sonderschulsystem ein, mit der Hilfsschule als einer weiteren Sonderschulform.

2.3.3 Die Expansion von Hilfsschulen und Hilfsschulklassen

Erste schulrechtliche Regelungen für das Hilfsschulwesen sind aus den 1880er Jahren in Braunschweig bekannt (Myschker 1983, 140). Im Jahr 1894 erschien in Preußen ein ministerieller Erlass, der den Erfolg der bisherigen Hilfsschulgründungen bzw. Gründungen von Hilfsklassen erfreut zur Kenntnis nahm (Ellger-Rüttgardt 2013, 450). Im Jahr 1900 sah die preußische Regierung „keine Bedenken“ gegen eine zwangsweise Einschulung in eine Hilfsschule (Myschker 1983, 140). 1904 bestätigte das preußische Oberverwaltungsgericht, dass Hilfsschulen als Teil der öffentlichen Volksschulen anzusehen seien. Dies wurde 1905 in einem Grundsatzurteil bestätigt (ebd. 140f). In der nächsten Zeit übernahmen die anderen deutschen Staaten zumeist die preußischen Regelungen. Es gab in den deutschen Ländern aber keine aktive Steuerung seitens der Länderregierungen zum Aufbau eines Hilfsschulwesens, stattdessen wurde es den Kommunen ermöglicht, entsprechende Schulen zu gründen.

Tab. 1 veranschaulicht die Entwicklung der Zahl an Hilfsschulklassen von 1893 bis 1913. Im Jahr 1893 gab es in 32 Städten eine oder mehrere Hilfsschulklassen, im Jahr 1905 schon in mehr als 160 Städten und im Jahr 1913 schließlich in 320 Städten.

Etwa 43.000 Kinder und Jugendliche wurden 1913 in einer Hilfsschulklasse unterrichtet. Die Träger der Hilfsschulen waren die jeweiligen Städte und Kommunen, die sie auch nach eigenem Bedarf eröffneten. Die Erhebung endete 1913. Im Ersten Weltkrieg gab es laut Myschker keine weitere Verbreitung der Hilfsschulen, und viele Hilfsschulklassen wurden aufgelöst. Hilfsschullehrkräfte wurden zum Kriegsdienst eingezogen oder wurden aufgrund des allgemeinen Lehrkräftemangels vermehrt an Volksschulen eingesetzt (Myschker 1969, 61).

Tab. 1: Anzahl der Städte mit Hilfsschulklassen, Anzahl der Hilfsschulklassen und Zahl der Hilfsschülerinnen und -schüler 1893 bis 1913 im Deutschen Kaiserreich

Jahr	Anzahl der Städte mit Hilfsschulklassen	Anzahl der Hilfsschulklassen	Anzahl an Schülerinnen und Schülern
1893	32	110	2.290
1897 (1898)	52	202	4.280
1900	90	389	ca. 8.000
1902	138	ca. 575	ca. 12.000
1905	162	840	ca. 17.000
1906	208	921	20.150
1910	267	1.644	35.500
1913	320	ca. 1.850	ca. 43.000

Hinweis: Im Jahr 1920 hatte der VdHD noch andere Zahlen veröffentlicht (VdHD 1920, 58). Trotz kleiner Unterschiede wird auch hier der erhebliche zahlenmäßige Anstieg der Hilfsschulen deutlich.

Nicht klar hervor geht aus den Daten, ob mit „Städte“ tatsächlich nur Städte gemeint sind, oder es sich um Schulstandorte handelt. Zumindest in den Großstädten ist davon auszugehen, dass es mehrere Hilfsschulen in der Gemeinde gab.

Quelle: Hofmann 1966, 82; Myschker 1969, 61

Hinsichtlich der rasanten quantitativen Entwicklung muss berücksichtigt werden, dass an den Hilfsschulen eine heterogene Schülerschaft unterrichtet wurde. Auf dem Verbandstag 1907 wurde von 204 bestehenden Hilfsschulen in Preußen berichtet, die zusammen 13.102 Kinder und Jugendliche unterrichteten. Von diesen litten demnach 12,8% an Sprachgebrechen, 6,6% galten als schwerhörig, 7,7% hätten Augenleiden und weitere 4,7% körperliche Gebrechen (Moser 2016, 267). Diese Statistik zeigte also, dass die Schülerschaft der Hilfsschulen zunächst sehr heterogen war und nicht nur „schwachbefähigte“ Schulkinder in der Hilfsschule unterrichtet wurden. Bald nach der Gründung der ersten städtischen Hilfsschulen stand die Frage im Raum, ob auch auf dem Land die Einrichtung von Hilfsschulen sinnvoll und notwendig sei. Kielhorn sah im Jahr 1887 hierzu keine Notwendigkeit, denn

„im Dorfe tritt der Lehrer zu den Familien in nahe Beziehung, und dieselben Kinder hat er eine lange Reihe von Jahren unter Händen; er kann also erzieherisch ganz erheblich größeren Einfluß ausüben und leichter ein schwaches Kind unter seinen Schutz stellen, als der Stadtlehrer. Sodann sind die Unterrichtsziele in der Dorfschule nicht so hoch bemessen wie in der Stadtschule, und dem Lehrer ist es leichter möglich, ein solches Kind zu entlasten.“ (Kielhorn 1887, 25; zitiert nach Myschker 1998, 35)

Im Jahr 1899, also 22 Jahre nach Kielhorns Einschätzung, empfahl der Kasseler Regierungs- und Schulrat Schneider auf dem 2. Verbandstag des Hilfsschulverbandes, „den großen Schritt einst zu wagen, die Hilfsschulen auf das Land hinaus zu tragen“. Der Verband sollte

„darüber nachzusinnen, wie die Hilfsschule auf das Land zu tragen sei, damit alle Kinder, die nicht den Vorteil haben, in großen Städten zu leben, die Segnungen der Hilfsschule genießen dürfen.“ (VdHD 1899, 21; zitiert nach Myschker 1998, 35)

Auf dem 7. Verbandstag im Jahr 1909 war die unterrichtliche Versorgung der ländlich wohnenden Hilfsschulkinder das zentrale Thema. Es gab Vorschläge, wie z.B. die Kinder auf Kosten der Wohngemeinde in eine Hilfsschule in der Stadt zu transportieren oder die Errichtung von Hilfsschulen als „Kreihilfsschulen“. Auch eine heilpädagogische Anstalt mit Internatsbetrieb wurde diskutiert. Laut Myschker ließ sich aber „bis zum Ende des Ersten Weltkriegs [...] im Sinne des Verbandes für die schwachbefähigten Kinder auf dem Lande keine befriedigende Lösung finden“ (Myschker 1998, 35).

Etwa zeitgleich stellte das „Enzyklopädische Handbuch der Heilpädagogik“ von 1911 fest, dass „in die Dörfer und Kleinstädte noch wenig Hilfe [durch das Hilfsschulwesen, Anm. T. Dietze] gedungen“ sei (Dannemann et al. 1911, 1408). Fuchs machte die ausbleibende Entwicklung daran fest, dass das Fehlen von Hilfsschulen

„aber nur dort als ein unbedingt zu behebender Mißstand wirklich empfunden werden [kann], wo die Massenbelehrung und -erziehung in Ziel und Aufbau einen hohen Grad der Vollkommenheit erreicht hatte, also in den ausgebauten Volksschulorganismen großer Städte.“ (Fuchs 1911, 637; zitiert nach Moser 2016, 268)⁶

Die Entwicklung des Berufs der Hilfsschullehrkraft

Bis 1913 erfolgten einige Veränderungen hinsichtlich der Tätigkeit einer Lehrkraft an Hilfsschulen (ausführlich dazu: Kanter und Schmetz 1998; Ellger-Rüttgardt 1980; Myschker 1969). 1905 wurde ein erster geschlossener, dabei aber selbstorganisierter Ausbildungskurs durch Hilfsschullehrkräfte selbst angeboten. Bis zum Ersten Weltkrieg gab es an insgesamt elf Orten weitere Kurse, die meist von Pädagogen und Ärzten gemeinsam abgehalten wurden.

Im Jahr 1913 wurde in Essen erstmals ein Kurs seitens des Kultusministeriums durchgeführt, und in Preußen wurde eine Prüfungspflicht für Hilfsschullehrkräfte eingeführt (Kanter und Schmetz 1998, 189f; Ellger-Rüttgardt 2013, 452). Im Zuge der Einführung einer Prüfungsordnung galten Hilfsschullehrkräfte nun als Volksschullehrkräfte „mit besonderer Qualifikation“, was einem Statusaufstieg gleichkam und für die Hilfsschullehrkräfte einen bedeutenden Schritt in Richtung einer eigenständigen Profession bedeutete. Durch die Ausbildung in Lehrerseminaren aufbauend auf die Ausbildung zur Volksschullehrkraft handelte es sich aber weiterhin nicht um eine akademische Profession. Die Besoldung einer Hilfsschullehrkraft verblieb auf der Stufe einer Volksschullehrkraft. Um 1907 zahlten aber bereits viele Kommunen den Hilfsschullehrkräften freiwillig besondere Zulagen zum Volksschullehrergehalt (Ellger-Rüttgardt 1980, 72). Auch wenn sich der Verband 1909 an die jeweiligen Schulbehörden in Preußen mit dem Wunsch nach einer höheren Besoldung wandte (mit Verweis auf die aufreibende Arbeit der

⁶ Hierauf verwies auch Hofmann für das ländliche Württemberg (1966, 82). Zudem waren kommunale Trägerschaften wie in West- und Norddeutschland zunächst unbekannt. Für die Volksschullehrerschaft standen Vorhaben wie die Ablösung der geistlichen Schulaufsicht, die Verbesserung der Lehrerbildung und die Hebung des Lehrerstandes deutlich vor Fragen der Beschulung „schwachbefähigter Kinder“. Erst das Volksschulgesetz von 1909 ermöglichte die Gründung von Hilfsschulen (Württembergisches Volksschulgesetz vom 17.08.1909, Art. 8).

Hilfsschullehrkräfte, die vielfältigen fürsorglichen Ausgaben sowie die erfolgte berufliche Weiterbildung), erfolgte bis 1913 keine Zuordnung in eine höhere Besoldungsstufe (ebd. 75).

2.4 Die Entwicklung der Sonderschulen bis 1918

2.4.1 Hintergrund zur Entwicklung der Sonderschulen

Das Bemühen um die Schaffung eines Unterrichts für behinderte Kinder und Jugendliche ging einher mit der Anerkennung ihrer grundsätzlichen Bildbarkeit. Bereits zu Beginn des 17. Jahrhunderts wurde dies theoretisch formuliert (z.B. bereits in der *Didacta Magna* von Comenius im Jahr 1657), in der feudalistischen Gesellschaftsordnung beschränkten sich Unterrichtsversuche aber meist auf die Mitglieder höherer Stände. Erst im Zeitalter der europäischen Aufklärung wurden europaweit Anstalten eingerichtet; zunächst vor allem für gehörlose und blinde Kinder und Jugendliche (Ellger-Rüttgardt 2008, 20-33; Rohrmann 2010, 6).

Der Staat verfolgte mit einer Finanzierung von öffentlichen wie auch privaten Sonderschulen vornehmlich keine karitativen Zwecke.

Es war ihm daran gelegen, dass blinde und taubstumme Kinder durch eine Sonderbeschulung später ein möglichst selbstbestimmtes und selbstfinanziertes Leben führen konnten. Der Umfang staatlicher Unterstützung sollte möglichst gering sein. Dazu wurden zur Förderung von Ausbildungen auch Prämien an Handwerker gezahlt, wenn sie zum Beispiel taubstumme Schülerinnen und Schüler bis zur abgeschlossenen Lehre unterrichteten (Ellger-Rüttgardt 2013, 448; Rohrmann 2010, 10). Unterrichtsanstalten für Behinderte entstanden zunächst meist auch nicht aufgrund öffentlicher Initiative, sondern durch private Initiativen; zumeist waren dies kirchliche Akteure. Nach der privaten Gründungsphase wurden manche dieser Anstalten auch staatlich anerkannt (z.B. das Berliner Taubstummeninstitut oder auch das Königliche Berliner Blindeninstitut), womit eine Erhöhung der staatlichen Zuschüsse sowie eine staatliche Besoldung der Lehrkräfte einhergingen (Ellger-Rüttgardt 2013, 447; 2008, 77f).

Eine Aufnahme in eine Sonderschule erfolgte nur, wenn dem Kind eine *Bildungsfähigkeit* zuerkannt wurde. *Bildungsunfähige Kinder* hatten dagegen kein Anrecht auf eine Schulbildung und wurden in eine Idiotenanstalt überwiesen oder der privaten Pflege überlassen (siehe Seite 34).⁷

2.4.2 Schulen für Taubstumme und Schulen für Schwerhörige

Schule für Taubstumme: Ein erstes „Taubstummenbildungsinstitut“ wurde im Jahr 1778 in Leipzig eröffnet. In Berlin gab es dagegen zunächst mehrere Ablehnungen eines Antrags auf Gründung einer Schule. Dabei wurde auf die primäre Notwendigkeit der Verteilung der vorhandenen Ressourcen für eine Hebung des Bildungsstandes der Landschulen verwiesen. Im Jahr 1798 kam es dann aber doch noch zu einer Gründung (Ellger-Rüttgardt 2008, 78).

Um 1830 gab es in den deutschen Staaten etwa 20 Taubstummenanstalten. Ziel des Unterrichts war es, gehörlose Kinder zu brauchbaren und selbstständigen Mitgliedern der Gesellschaft zu erziehen (Kröhnert 1982, 49f). In den 1830er Jahren wurden zahlreiche Schulen für Taubstumme an den Aus- und Fortbildungsseminaren für Lehrkräfte gegründet. Diese Gründungen gingen auf die Idee der sogenannten „Verallgemeinerungsbewegung“ zurück (Ellger-Rüttgardt 2013, 449; 2012, 8). Befürworter der Verallgemeinerungsbewegung hielten die vorherrschende Form der Internatsschulen für pädagogisch überholt (Löwe 1983, 23).

⁷ Gleichwohl gab es in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts pädagogische Unterrichtsversuche hinsichtlich einer (praktischen) Bildbarkeit von „Idioten“ (z.B. von Edouard Séguin, vgl. Rohrmann 2010, 13ff).

Sie vertraten die Überzeugung, dass taubstumme Kinder sehr wohl an der allgemeinen Schule unterrichtet werden könnten – vorausgesetzt, jede Volksschullehrkraft würde mit dem Taubstummenunterricht bekannt gemacht. Bis Ende der 1820er Jahre wurden infolgedessen mehr als 100 kleine Gehörlosenschulen an Volksschulen gegründet (ebd. 23). Es stellten sich aber bald pädagogische, organisatorische und finanzielle Probleme ein, sodass diese Verallgemeinerungsbewegung keinen nachhaltigen Erfolg hatte und lediglich eine Episode blieb (Ellger-Rüttgardt 2008, 108ff). Im Jahr 1848 wurde etwa ein Viertel der Gehörlosen beschult, bis 1881 stieg der Anteil auf drei Viertel (Ellger-Rüttgardt 2013, 449).

Vor dem Ersten Weltkrieg wurde dann eine Kapazität erreicht, mit der jedes taubstumme Kind eine achtjährige Schulzeit durchlaufen konnte (Kröhnert 1982, 51).

Ausdifferenzierung – Die Schule für Schwerhörige: Schon in den 1830er Jahren gab es erste Überlegungen, in den großstädtischen Taubstummenanstalten spezielle „Klassen für Schwerhörige“ einzurichten (ebd. 62). Am Ende des 19. Jahrhunderts wurden verstärkt Forderungen laut, auch eigenständige Schulen für schwerhörige Schulkinder einzurichten. Der Taubstummenlehrer Arndt empfahl in einer Denkschrift im Jahr 1900 für „normalbegabte schwerhörige“ sowie für „nach dem Spracherwerb ertaubte Kinder“ besondere schulische Einrichtungen (Schulen, Klassen oder Kurse). Als Hauptargument führte er an, dass von den Schulen für Taubstumme getrennte Bildungseinrichtungen schwerhörigen Kindern eine wesentlich höhere Bildung vermitteln könnten. Auch Vertreter der Ohrenheilkunde erhoben diese Forderung.

Auch wenn laut Heese die Gehörlosenlehrer die Debatte „mit großer Anteilnahme, aber mit wenig Neigung zur Veränderung“ vernommen hatten, wurde erst 1902 die erste öffentliche Klasse für Schwerhörige in Berlin eröffnet (Heese 1983, 304). Im Jahr 1912 gab es zehn Städte mit eigenen Schulen, Klassen oder Kursen für schwerhörige Kinder (Schomburg 1963, 56). Schomburg zufolge zeigte eine Untersuchung des Jahres 1912 auf, dass an den damaligen Hilfsschulen eine heterogene Schülerschaft beschult wurde. An den Hilfsschulen in Halle, München und anderen Städten wurde ein unerwartet hoher Anteil schwerhöriger Kinder festgestellt. Die Verfasser der Untersuchung mutmaßten, dass es wohl hauptsächlich die herabgesetzte Hörfähigkeit gewesen sei, aufgrund deren die Kinder in eine Hilfsschule überwiesen wurden, eine tatsächliche Hilfsschulbedürftigkeit lag aber offenbar nicht vor. Wohl auch diese Ergebnisse führten zur Einrichtung von mehreren Klassen für schwerhörige Kinder in München im Jahr 1913 und im Folgejahr unter anderem auch in Chemnitz, Dortmund und Stuttgart. Weiterhin erfolgte dann auch die Einrichtung von Klassen für „schwach bildungsfähige Kinder mit zusätzlicher Schwerhörigkeit“ (Schomburg 1963, 56ff). Bereits vor dem Ersten Weltkrieg wurde also mit weiteren äußeren Differenzierungen reagiert, um Schülerinnen und Schülern mit mehreren Förderbedarfen gerecht zu werden.

2.4.3 Schulen für Blinde und Schulen für Sehbehinderte

Schulen für Blinde: Eine erste Bildungseinrichtung für blinde Kinder und Jugendliche wurde in Anstaltsform im Jahr 1806 in Berlin eröffnet (Rohrmann 2010, 10). In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden auch in anderen Städten Preußens Blindenanstalten gegründet (Ellger-Rüttgardt 2008, 86). Vor dem Hintergrund nicht ausreichender Schulplätze für Blinde ist eine Verfügung der königlichen Regierung in Brandenburg an die geistliche Schulaufsicht aus dem Jahr 1838 zu sehen. Sie wies darauf hin, dass eine Bildung und Erziehung nicht nur ausschließlich in Anstalten umgesetzt werden sollte, sondern auch das Volksschulwesen bisher noch ungenutzte Möglichkeiten der Förderung böte (ebd. 115f). Die Ideen der „Verallgemeinerungsbewegung“ wurden auch hinsichtlich blinder Schülerinnen und Schüler in manchen Kreisen diskutiert. Auf

dem Kongress der Blindenlehrer 1855 wurde aber ein Antrag für den Zwang zum Besuch einer Anstaltsschule einstimmig angenommen (Ellger-Rüttgardt 2013, 452).

Um das Jahr 1900 gab es mindestens 31 Blindenanstalten (Schomburg 1963, 5). Das entsprach einer Versorgung von etwa 60% aller vermuteten Schulpflichtigen (Rath 1983, 63). Bis 1914 stieg die Zahl der Anstalten bzw. Schulen für Blinde auf 32 an (Schomburg 1963, 6f). Laut Rath wurde die Schwierigkeit der Organisation von Blindenanstalten bereits früh thematisiert. Einerseits war die Gruppe der Blinden sehr klein, andererseits gab es unterschiedliche pädagogische Bedürfnisse der Schülerschaft. Bald wurde eine Zentralisierung in Form von überregionalen Schulen für Blinde mit einem breit gefächerten Bildungsangebot angestrebt (Rath 1983, 68).

Da aber nicht alle Schulen für Blinde alle Bildungsangebote vorhalten konnten, wurden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erste Institute zur Erreichung „höherer Bildung“ eingerichtet, das erste 1916 in Marburg. Diese Schule führt bis heute beginnend mit der 5. Jahrgangsstufe bis zum Abitur.

Ausdifferenzierung – Die Schule für Sehbehinderte: Auch sehgeschädigte Kinder und Jugendliche wurden zunächst in Blindenanstalten beschult. Auf dem Blindenlehrerkongress 1907 wurde vom Mediziner Levinsohn die Frage aufgeworfen: „Gehören Schwachsichtige in die Blindenanstalt?“ (Möckel 1988, 186). Hintergrund der Debatte war, dass bislang in den Anstalten bzw. Schulen für Blinde auch diejenigen Kinder und Jugendlichen unterrichtet wurden, deren physische Schädigung zwar eine besondere Beschulung notwendig machte, aber nicht zwangsläufig Methoden der Blindenpädagogik erforderte, wie zum Beispiel die Unterrichtung von Brailleschrift. Letztlich bestätigte der Kongress zwar die Notwendigkeit zur Entwicklung einer anderen Didaktik, an der Unterrichtung in den Schulen für Blinde wurde jedoch vorerst festgehalten. Erst 1911 eröffnete dann in Straßburg eine erste Schule für Sehbehinderte. Sie blieb bis Kriegsbeginn die einzige Schule (Josef 1967, 73).

2.4.4 Anstalten für bildungsunfähige Kinder und Jugendliche

Blinde, sehbehinderte, taubstumme und schwerhörige Kinder und Jugendliche konnten überhaupt nur Bildungseinrichtungen besuchen, wenn ihnen eine Bildungsfähigkeit zugesprochen wurde. War dies nicht der Fall, wurden diese bildungsunfähigen Kinder der privaten Fürsorge, also der Familie oder den Idiotenanstalten, überlassen. Während bis Mitte des 19. Jahrhunderts nur wenige Anstalten für diese Kinder und Jugendlichen bestanden, gab es in den Folgejahren zahlreiche Gründungen von Anstalten, in denen auch die idiotischen Kinder und Jugendlichen untergebracht wurden (Tab. 2). Die Anstalten wurden zumeist in kirchlicher Trägerschaft gegründet und betrieben (Rohrmann 2010, 16).

Tab. 2: Heilerziehungs- und Pflegeanstalten für Kinder und Jugendliche 1874 bis 1900 im Deutschen Kaiserreich

Jahr	Anstalten	Insassen ¹⁾	Insassen pro Anstalt im Ø
1874	27	1.959	73
1885	32	4.210	132
1895	46	9.140	199
1900	ca. 100	ca. 20.000	ca. 200

¹⁾ Begriff so bei Rohrmann (2010) entnommen.

Quelle: Rohrmann 2010, 16

2.4.5 Schulen für Körperbehinderte

Die Industrialisierung und die Arbeit in den Fabriken führten dazu, dass sich im 18. und 19. Jahrhundert stetig mehr Menschen im Laufe ihres Lebens körperliche Behinderungen zuzogen. Sie wurden damals „Krüppel“ genannt. Weil Kinderarbeit die Regel war, gab es entsprechend auch zahlreiche körperbehinderte Kinder und Jugendliche.⁸ Für das 19. Jahrhundert und weiter bis zum Ersten Weltkrieg können drei Formen von Unterricht für körperbehinderte Schülerinnen und Schüler unterschieden werden (Bläsig 1966, 103).

Krankenhausschulen: Bereits im 19. Jahrhundert wurde Unterricht in Krankenhäusern mit orthopädischen Abteilungen angeboten. Gründungen von Krankenhausschulen gab es zwischen 1816 und 1831 unter anderem in Würzburg, Lübeck, Königsberg, Berlin, Cannstatt bei Stuttgart, Leipzig, Hannover und Hamburg (Bläsig 1966, 117).

Heimschulen: Eine erste Krüppelanstalt mit einem Heim wurde 1832 in München gegründet. Ein Ziel der Schule war es, körperbehinderte Schülerinnen und Schüler auf eine spätere berufliche Tätigkeit vorzubereiten, damit diese später ein eigenes Einkommen erzielen. Diese Krüppelanstalten hatten dabei einen umfassenden Anspruch: Heilung und Pflege, schulische Bildung und berufliche Ausbildung. Zum Beispiel bot die „Technische Industrieanstalt für arme krüppelhafte Kinder“ in München neben der Qualifikation für einen Beruf auch geschützte Arbeitsplätze an (Ellger-Rüttgardt 2012, 11; 2008, 106). Eine Heimunterbringung war dabei zumeist für alle Schülerinnen und Schüler obligatorisch, die Einzugsbereiche waren entsprechend groß. In den Anstalten gab es sowohl pädagogisches und sozialpädagogisches als auch vor allem medizinisch-therapeutisches Personal (Sasse 2005, 62). Laut Bläsig gab es im Jahr 1900 in Deutschland 15 eigenständige Anstaltsschulen für Körperbehinderte. Als Träger trat überwiegend die *Innere Mission* auf (seit 1957: Diakonie Deutschland). Die Anstaltsleiter waren in der Mehrzahl auch die Schulleiter (Bläsig 1966, 105). Bis 1910 stieg die Zahl der Krüppelanstalten für Kinder und Jugendliche auf 50 an. In mindestens 35 dieser Heime waren ein- oder mehrklassige Anstaltsschulen untergebracht.

Tagesschulen für Körperbehinderte: In Hamburg und Berlin wurden 1910 und 1911 Tagesschulen für Körperbehinderte gegründet (ebd. 112f). Voraussetzung eines so organisierten Schulbesuchs war, dass die Schulkinder die Entfernung zwischen Elternhaus und Schule täglich zurücklegen konnten. Für die Schulkinder bestand der Vorteil einer Organisation als Tagesschule darin, dass sie in ihrer gewohnten Umgebung und ihrem sozialen Umfeld verbleiben konnten.

2.4.6 Rettungshausbewegung

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts gehörte ein großer Teil der Stadtbevölkerung der ökonomischen und sozialen Unterschicht an (Ellger-Rüttgardt 2008, 101). Einhergehend mit Armut, Verwahrlosung und Vernachlässigung entstanden zwischen 1810 und 1880 im deutschsprachigen Raum mehrere Hundert Erziehungshäuser und Rettungsanstalten (Tuggener 1983, 201). Diese Einrichtungen boten wohl zum Teil auch Unterricht und Bildung an. In allererster Linie handelte es sich aber um Erziehungsanstalten, die sich damals überwiegend in Trägerschaft der evangelischen Kirche befanden (Ellger-Rüttgardt 2009, 21). Sie sollten „in einer bewusst religiös gestalteten Erziehung armen und verwahrlosten Kindern und Jugendlichen ein neues Zuhause und eine Perspektive für die erfolgreiche Meisterung des Erwachsenenlebens“ eröffnen (Ellger-Rüttgardt 2008, 101). Aufgrund dieses Aufgabenspektrums bestanden vermutlich Überschneidungen mit anderen Institutionen wie der sogenannten „Psychopathenfürsorge“.

⁸ Möckel bezifferte die Zahl um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert im Deutschen Reich auf etwa 72.000. Zugleich gab es aber nur 3.300 Heim- und Schulplätze (Möckel 1988, 152).

2.4.7 Schulische Psychopathenfürsorge

Ab den 1880er Jahren wurden in den Volksschulen vereinzelt spezielle „Erziehungsklassen“ eingerichtet, um Schulkinder mit psychischen Störungen – gemeinhin „Psychopathen“ genannt – temporär zu beschulen und ihre Ausschulung zu verhindern (Willmann 2014, 5). Friederici empfahl 1909 in der Verbandszeitschrift des VdHD aufgrund des parallelen Auftretens von Debität und psychopathischer Konstitution, dass solche Schülerinnen und Schüler weder in der Volks- noch in der Hilfsschule beschult werden sollten, da sie „eine Gefahr für die körperliche Gesundheit und die sittliche Reinheit ihrer Mitschüler bedeuten“ (Friederici 1909, 39). Ambühl sprach sich 1919 für „ganztägige Tagesheimschulen“ aus, denn diese seien die beste Möglichkeit der Erziehung (Ambühl 1919, 103).

2.4.8 Einrichtungen der Sprachheilkunde

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden erste sogenannte „Stotterkurse“ für sprachgestörte Kinder eingerichtet. Kursleiter waren laut Schomburg oft Taubstummenlehrer. Diese hatten bereits beruflichen Bezug zu zwar durchschnittlich gut hörenden Kindern, die aber Sprachstörungen aufwiesen. Teilweise wurden die Kurse auch von Hilfsschullehrkräften geleitet. Allerdings gab es nur geringe Heilungserfolge bzw. traten die Sprachstörungen oftmals bald wieder auf (Schomburg 1963, 69f). Daher gab es bald auch die Forderung, dass in gut erreichbaren Ortschaften eigene Sprachheilklassen eingerichtet werden. Der Besuch sollte mit einer Befreiung vom Unterricht in der Volksschule für sechs Monate einhergehen. Eine solche Förderung setzte sich ab etwa 1900 zunehmend als Organisationsform durch. Teils wurden die eigenständigen Sprachheilklassen zu voll gegliederten Sprachheilschulen erweitert (ebd. 74). Nach Knebel erfolgte dabei zumeist eine Fokussierung auf die Physiologie des Sprechens (Knebel 2013, 13f).

2.5 Zentrale Entwicklungen in der Weimarer Republik (1918 bis 1933)

2.5.1 Rechtlicher Rahmen (Reichsverfassung 1919 und Reichsgrundschulgesetz 1920)

Die Schulartikel in der Reichsverfassung (1919)

Während im Deutschen Kaiserreich die Verwaltung des Schulwesens Aufgabe der einzelnen Bundesstaaten war und die Reichsverfassung von 1871 keine inhaltlichen Vorgaben an die Mitgliedsstaaten enthielt, beinhaltet die Reichsverfassung erstmals als gesamtdeutsche Verfassung einige Artikel zum Bereich „Bildung und Schule“ (Art. 142 bis 149; Nationalversammlung 1919). Die Reichsverfassung von 1919 stellte damit auch einen Rahmen für die weitere Gesetzgebung hinsichtlich der schulischen Bildung im Deutschen Reich her.

Die Artikel 142 bis 149 beinhalteten die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht von mindestens acht Schuljahren und den Grundsatz der staatlichen Schulaufsicht. Der Artikel 146 bestimmte, dass das öffentliche Schulwesen „organisch“ auszugestalten sei und dass es überall im Reich eine „für alle gemeinsame Grundschule“ geben sollte (Lemper 1989, 75ff).

Das Reichsgrundschulgesetz (1920)

Die Schulartikel der Reichsverfassung führten zu weitergehenden parlamentarischen Aktivitäten und der Vorbereitung eines *Reichsgrundschulgesetzes*. Bei den parlamentarischen Vorarbeiten wurde diskutiert, inwieweit auch Kinder mit Behinderungen in einer Grundschule unterrichtet werden sollten. In diesen Verhandlungen deutete sich an, dass behinderte Kinder von

der Pflicht zum Besuch einer Grundschule ausgenommen sein würden (Nationalversammlung 1920: Drucksache Nr. 2319; vgl. auch Möckel 2001, 115). In der im April 1920 beschlossenen Fassung des Reichsgrundschulgesetzes hieß es:

„Auf den Unterricht und die Erziehung blinder, schwerhöriger, sprachleidender, schwachsinniger, krankhaft veranlagter, sittlich gefährdeter und verkrüppelter Kinder sowie auf die dem Unterricht und der Erziehung der Kinder bestimmten Anstalten und Schulen finden die Vorschriften keine Anwendung.“ (Reichsgrundschulgesetz § 5, Nationalversammlung 1920)

Mit dieser Formulierung stellte die Nationalversammlung zunächst einmal fest, dass das Reichsgrundschulgesetz nicht für behinderte Kinder und Jugendliche gelte. Zugleich entzog sich das Parlament damit der Möglichkeit, auch für diese Schulkinder eine eindeutige und reichsweite Vorgabe hinsichtlich der Organisationsform ihrer Erziehung zu machen.

Andererseits war diese Nichtregelung aber auch eine Frage politischer Kompromissfindung. So war allein die Vorgabe einer für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam zu errichtenden gemeinsamen Grundschule an sich bereits ein Konfliktfeld der Reichsregierung mit Teilen der Bevölkerung. Die gemeinsame Grundschule wurde zum Beispiel teils als Anstalt, die „der ‚sozialen Schichtung‘ des Volkes widerspräche“, abgelehnt (Geißler 2011, 355).

2.5.2 Die Denkschrift des Hilfsschulverbandes 1920

Im Zuge der anstehenden Verhandlungen zu einem Reichsgrundschulgesetz stellten die Lehrerverbände ihre Vorstellungen zum Schulwesen dar. Der *Deutsche Lehrerverein*, der mitgliederstärkste Verband der Lehrerschaft an Volksschulen, empfahl eine Einheitsschule in allen Teilen der Republik. Hinsichtlich des Unterrichts behinderter Kinder, worunter mit dem Begriff „schwach befähigt“ auch die hilfsschulbedürftigen Kinder angesprochen wurden, hieß es:

„Für blinde, schwachsinnige, taubstumme, schwerhörige, sprachleidende, schwach befähigte, krankhaft veranlagte, sittlich gefährdete, sowie für Krüppelkinder ist erzieherisch und unterrichtlich besonders zu sorgen.“ (Schulprogramm des Deutschen Lehrervereins, Abschnitt III Aufbau, abgedruckt in: Michael und Schepp 1993, 285)

Das Schulprogramm traf dabei keine Aussagen zum Ort der Förderung behinderter Kinder und gab vor allem auch keinen Hinweis auf mögliche Sonderschultypen. Eine explizite Nennung von Sonderschultypen hätte ohnehin der Programmatik des Lehrervereins, dem Aufbau einer von allen Kindern gemeinsam besuchten Einheitsschule, widersprochen. **t 12)**

Der Hilfsschulverband verfolgte seit 1919 dagegen das Ziel, die Hilfsschule auch gesetzlich als Schule eigenen Typs zu verankern und damit den Status als kommunale Angebotsschule zu verändern. Die Hilfsschule sollte kein Teil der Volks- bzw. der Einheitsschule sein. Es wurde eine scharfe Trennung zwischen dem Volksschul- und dem Hilfsschulkind vollzogen. Die Argumentationen waren dabei im Wesentlichen diejenigen, die seit der Gründung des Verbandes vorgetragen wurden (siehe oben, Seite 25ff). Der Hilfsschulverband publizierte im Jahr 1920 eine *Denkschrift über das deutsche Hilfsschulwesen*. Er empfahl darin eine strikte schulorganisatorische Trennung von Einheits- und Hilfsschule. Dabei wurde die Forderung nach einer Einheitsschule so umgedeutet, dass beide Schularten, das heißt Volksschule und Hilfsschule, ein Teil der Einheitsschule sein müssten. Die Redaktion der Verbandszeitschrift bezeichnete die Denkschrift bei Veröffentlichung als „Werbemittel bei den Abgeordneten der Landesversammlungen, bei städtischen Behörden und als Waffe in den wirtschaftlichen Kämpfen“ (VdHD 1920, 63). In der Denkschrift wurde die Hilfsschule für schwachsinnige Kinder als eine notwendige Vorbedingung für die deutsche Einheitsschule bezeichnet:

„A. Zweck der Denkschrift.

Die Einheitsschule nach dem Grundsatz „Freie Bahn dem Tüchtigen!“ ist auf dem Marsche. Die Hilfsschule für schwachsinnige Kinder wird eine notwendige Vorbedingung für sie sein (letzter Satz ist im Original fett gedruckt, Anm. T. Dietze); denn ihre Pflegebefohlenen sind vom frohen Wettlauf selbst durch die unterste Stufe der Einheitsschule ausgeschlossen. Ihr Verbleiben in der Grundschule würde den ungehemmten Aufstieg der Begabten beeinträchtigen. Ohne sorgfältigste Differenzierung des Schülermaterials ist die zukünftige Einheitsschule nicht denkbar.“ (ebd. 51)

In Abschnitt B wurde auf Forschungen zur Andersartigkeit der schwachsinnigen Schulkinder verwiesen („Resultate der Schwachsinnforschung“), und in Abschnitt C wurden pädagogische und „wirtschaftlich soziale“ Gründe für die Einrichtung von Hilfsschulen genannt (ebd. 52f). Dabei wurde unter anderem auf das Schulprogramm des Deutschen Lehrervereins verwiesen. Der Lehrerverein forderte 1919:

- „1. Der Volksstaat beruht auf der Erziehung aller Staatsbürger zur höchsten Leistungsfähigkeit und vollen sittlichen Verantwortlichkeit. Die öffentliche Schule muß daher der gesamten Volksjugend die Möglichkeit bieten, alle Anlagen und Kräfte des Körpers und des Geistes auszubilden.
2. Damit dem Bildungserwerb keinerlei Hindernisse und Beeinträchtigungen entgegenstehen, muß die öffentliche Schule eine einheitlich aufgebaute und nach den Grundsätzen der Selbstverwaltung einheitlich verwaltete Volksbildungsanstalt sein, deren Zweige und Stufen unter sich eng verbunden sind.“ (Schulprogramm des Deutschen Lehrervereins 1919, Abschnitt I Wesen und Aufgabe der Schule; abgedruckt in: Michael und Schepp 1993, 283)

Der Hilfsschulverband widersprach in seiner Denkschrift dem Ansinnen des Deutschen Lehrervereins und seinen Vorstellungen über die Einheitsschule energisch:

„Die Schwachsinnigen können unterrichtlich und erziehlich nicht in Gemeinschaft mit den Normalbegabten, sondern nur durch besondere heilpädagogische Maßnahmen gefördert werden.“ (ebd. 54)

Die Trennung der Schwachsinnigen von den Normalbegabten wurde als „erste und wesentlichste“ Maßnahme bezeichnet. Bezüglich der „wirtschaftlich sozialen“ Gründe heißt es in der Denkschrift, dass

„die Schwachsinnigen [...] nicht zu unproduktiven Schädlingen des Volkskörpers heranwachsen [dürfen]“ und dass „gerade auch sie [...] im demokratisch regierten Staate ein Recht auf eine ihrer Eigenart entsprechende Ausbildung“ hätten. (ebd. 54)

Es wurde zudem angemahnt, dass ein Verbleiben von schwachsinnigen Kindern in der Volksschule „den ungehemmten Aufstieg der Begabten beeinträchtigen [würde]“ (ebd. 51). Der Abschnitt D umfasste Vorschläge zur Organisation der Hilfsschulen. Idealerweise umfasse jede Hilfsschule sechs Jahrgangsstufen. Als Grund wurde zum einen der „meist langjährige Verbleib der Schüler in der Hilfsschule“ genannt. Zum anderen bestünde für die Hilfsschüler nur dann die Möglichkeit, in die nächste Jahrgangsstufe aufzurücken. Diese Möglichkeit bestärke die Hilfsschulkinder in ihrem schwachen Willen und Streben. An den Orten, an denen die Zahl der Schulkinder für eine sechsstufige Hilfsschule nicht erreicht werde, sollten mindestens dreiklassige Hilfsschulen angestrebt werden (ebd. 55).

2.5.3 Gesetzgebungen durch die Länder nach 1920

Einige Monate nach Verabschiedung des Reichsgrundschulgesetzes kam im Juni 1920 die sogenannte *Reichsschulkonferenz* zusammen, um über eine mögliche weitere Gestaltung des deutschen Schulwesens zu beraten. Die Konferenz war allerdings geprägt von tiefen weltanschaulichen, pädagogischen und schulpolitischen Gegensätzen (Geißler 2011, 368). Für den Hilfsschulverband war Grote auf der Konferenz als Sprecher vertreten. Er berichtete später, dass die ihm zur Verfügung stehende Redezeit kurz war und dass dem Anliegen des Verbandes bzw. überhaupt der Frage der zukünftigen Beschulung behinderter Kinder kaum Zeit gewidmet wurde (Myschker 1969, 64f; Grote 1920). Nach der Konferenz unternahm das Reichsinnenministerium noch einige Versuche, ein reichsweites Schulgesetz zu erarbeiten und zu verabschieden. Aufgrund der zunehmend instabileren politischen Gesamtsituation fand kein Gesetzentwurf eine Mehrheit (Möckel 2001, 116f).

Weil der Reichsgesetzgeber keine gesetzlichen Regelungen beschloss, wurden in den Ländern eigene Gesetze zur Ausgestaltung des Sonder- und Hilfsschulwesens erarbeitet und entworfen. Dabei ist zu betonen, dass die Hilfsschulen weiterhin als Teil der Volksschule angesehen wurden und nicht als eigenständige Schulform (Füssel 1987, 38). In Sachsen regelte das *Sächsische Schulbedarfsgesetz* vom 31.07.1922 als Präzisierung des Reichsgrundschulgesetzes: „Unter Volksschulen sind auch Hilfsschulen zu verstehen.“ Die Regierung von Anhalt bezeichnete in der Ordnung des Hilfsschulwesens vom 28.09.1922 die Hilfsschulen als „Teile der allgemeinen Volksschule“. Die bayerische Regierung sprach von „Sonderabteilungen der öffentlichen Volksschule für schwachbefähigte Kinder“ (Myschker 1969, 66).

Mit der *Dritten Steuernotverordnung* der Reichsregierung vom 14.02.1924 gingen die Angelegenheiten des Schulwesens und der Wohlfahrtspflege endgültig auf die Länder der Republik „zur selbstständigen Regelung und Erledigung“ über (Geißler 2011, 370). Als zwischen den Ländern vermittelnde Instanz wirkte ab Oktober 1924 der sogenannte *Reichsschulausschuß*. Im Bereich der Fragestellungen zu Erziehung und Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher wurden jedoch keine Beschlüsse getroffen. Der Hilfsschulverband warb in den 1920er Jahren weiterhin für die Hilfsschule. Myschker schrieb rückblickend:

„Mit Artikeln in den Tageszeitungen, Vorträgen in Lehrerkollegien und in Elternversammlungen, in Diskussionen mit Abgeordneten und Behördenvertretern, in Ausstellungen und Kongressen stellten die Hilfsschullehrer die Notwendigkeit ihrer Schulart heraus.“ (Myschker 1969, 68)

Auch im Jahr 1932 hieß es in der Verbandszeitschrift:

„Unbedingt erstrebt werden muß die Selbständigkeit sämtlicher Hilfsschulen [...], die Fachaufsicht und das selbstständige Dezernat im Ministerium; Wünsche, die restlos nur im Rahmen eines Hilfsschulgesetzes verwirklicht werden können, wie es der Verband der Hilfsschulen Deutschlands seit seiner Gründung erstrebt.“ (Wiegand 1932, 561)

1927 veröffentlichte Fuchs in eigener Verantwortung in der Verbandszeitschrift sogar erstmals den Entwurf eines Hilfsschulgesetzes (Fuchs 1927; vgl. Ellger-Rüttgardt 1980, 69; vgl. auch Möckel 2001, 119). Füssel schrieb in einer juristischen Arbeit zur Rechtsentwicklung der Hilfsschule in den 1920er Jahren:

„Entsprechend den schulorganisatorischen Bestimmungen sahen die Schulpflichtregelungen vor, daß die Bestimmung über den Ort der Schulpflichterfüllung (Art. 145 WRV) allein dem Staat zustand. Auch wenn sich Eltern gegen die Zuweisung ihrer Kinder an die Hilfsschule zur Wehr setzten, auf den stigmatisierenden Charakter der Hilfsschule als ‚Dummenschule‘ verwiesen, so bestätigten doch die Rechtsprechung und die Lehre die Auffassung der alleinigen staatlichen Entscheidungskompetenz.“ (Füssel 1987, 38f)

2.5.4 Eckpunkte der Professionsentwicklung der Hilfsschullehrkräfte bis 1933

Der Hilfsschulverband betonte schon in der *Denkschrift* von 1920 eine „besondere Hilfsschulmethodik“ (VdHD 1920, 55). 1926 wurde eine Denkschrift zur Besoldung von Hilfs- und Sonderschullehrkräften und im Jahr 1927 eine Denkschrift zur Gleichstellung der Hilfsschullehrkräfte und Leiter mit Lehrkräften und Leitern der Taubstummen- und Blindenanstalten herausgegeben (Möckel 1998, 397). Die Angleichung der Besoldung an diejenige der Taubstummen- und Blindenschullehrkräfte bzw. eine Besoldungsstufe, die höher ist als die der Volksschullehrkräfte, wurde bis zum Ende der Weimarer Republik aber nicht erfüllt. Es gab jedoch zum Beispiel in Preußen für Hilfsschullehrkräfte seit dem Jahr 1928 Besoldungszulagen. Durch die Tätigkeit an einer Hilfsschule wurde damit das Grundgehalt als Volksschullehrkraft um etwa ein Drittel angehoben (Moser 2016, 272).

Auch ein „Heilpädagogisches Hochschulinstitut“ wurde trotz mehrmaliger Forderungen des Hilfsschulverbandes nicht gegründet (Kanter und Schmetz 1998, 196). In einigen Großstädten wurden aber postgraduale Kurse mit dem Ziel der Qualifizierung von Volksschullehrkräften zu heilpädagogischen Lehrkräften, darunter insbesondere zu Hilfsschullehrkräften, an den Hochschulen angelagert (ebd. 195; Moser 2004, 305). Zur Abhaltung dieser Kurse wurden teilweise Dozenten an die Hochschulen bzw. Universitäten berufen. In München, Berlin und Halle wurden einjährige Lehrgänge eingerichtet, die in den wissenschaftlichen Teilen der Lehrgänge auch mit den dortigen Universitäten zusammen veranstaltet wurden. Die Lehrgänge wurden später als erste „Brücken zur Akademisierung“ bezeichnet (Kanter und Schmetz 1998, 197).

2.6 Die quantitative Entwicklung der Hilfsschulen in der Zeit der Weimarer Republik (1918 bis 1933)

2.6.1 Zahl der Hilfsschulklassen und Hilfsschülerquote

In der Zeit des Kaiserreichs und der Weimarer Republik wurden keine amtlichen fortlaufenden Daten zur quantitativen Verbreitung des Hilfsschulwesens erhoben. Im Jahr 1914 gab es laut Myschker 320 Städte mit einer Hilfsschule (Tab. 3). Im Ersten Weltkrieg sank die Zahl der Hilfsschulen (Myschker 1969, 70).

Für 1925 und 1928 liegen erneut Daten vor; demnach gab es 1928 in 750 Städten eine Hilfsschule. Das waren mehr als doppelt so viele wie im Jahr 1914 (bei einer kleineren Landesfläche infolge der Gebietsabtretungen nach dem Ersten Weltkrieg). Diese Entwicklung wurde flankiert von weiteren rechtlichen Regelungen. So wurde im Juli 1922 das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) verabschiedet. Dort hieß es in § 1:

„Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit“ (Deutscher Reichstag 1922, § 1).

Tab. 3: Städte mit Hilfsschulklassen, Anzahl der Klassen und Zahl der Hilfsschulkinder 1914 bis 1928 im Deutschen Reich

Jahr	Städte mit Hilfsschulklassen	Anzahl der Hilfsschulklassen	Zahl der Hilfsschulkinder	Hilfsschulkinder je Klasse im Ø
1914	320	1.850	43.000	23,2
1925	550	3.400	65.000	19,1
1928	750	3.966	71.902	18,1

Hinweis: Myschker gab die „Zahl der Städte mit Hilfsschulen“ an. Vermutlich meinte er aber auch Hilfsschulklassen.

Quellen: 1914 und 1928: Myschker 1969, 70; 1925: Schomburg 1963, 97 (Inwieweit die Angaben der gleichen Erhebungssystematik folgten, ist unklar)

Weiterhin wurden die Klassen in den Hilfsschulen immer kleiner (Tab. 3). Dazu trug auch bei, dass in Preußen im Jahr 1924 die Hilfsschulklassen explizit von einer allgemeinen Erhöhung der Volksschulklassengrößen ausgenommen wurden (Myschker 1969, 70). Ergänzt werden kann die Tabelle um Daten aus dem *Enzyklopädischen Handbuch der Sonderpädagogik* von 1934. Hier heißt es, dass „die letzte Statistik von 1927 ergab, dass nur noch ganz wenige Städte mit über 20.000 Einwohnern ohne Hilfsschulen waren“ (Dannemann 1934, Band II, Sp. 2657; zitiert nach Ellger-Rüttgardt 2008, 205). Bis zum Jahr 1933 erfolgte laut Schomburg ein weiterer Ausbau des Hilfsschulwesens, sodass alle Städte mit mehr als 20.000 Einwohnern eine Hilfsschule besaßen, ebenso die meisten Städte mit einer Einwohnerzahl von 10.000 bis 20.000. In 150 Städten mit weniger als 10.000 Einwohnern wurden ebenfalls Hilfsschulen betrieben (Schomburg 1963, 97). Die Verbandszeitschrift berichtete 1932 mit Verweise auf einen Ministerialerlass vom 30. September 1931, dass einige Hilfsschulklassen bereits „aufgehoben“ wurden, weitere „derartige Maßnahmen“ drohten insbesondere in Thüringen, Sachsen, Schlesien und Mecklenburg (Engelhardt 1932, 204). Für den Zeitraum der 1920er Jahre liegen auf Ebene des Reiches keine Quoten vor. Ergebnisse für einige Städte und Provinzen sind in Tab. 4 dargestellt.

Tab. 4: Hilfsschülerquote 1923, 1927, 1932, 1933 – verschiedene Orte

Ort	Jahr	Hilfsschülerquote
Berlin	1923	ca. 2,30%
Berlin	1933	ca. 2,30%
Breslau	1927	2,40%
Magdeburg	1933	3,20%
Provinz Hannover	1932	0,91%
Stadt Hannover	1932	1,35%

Quellen: für Berlin: Synwoldt 1979, 193; Brill 2011, 145 – Breslau: Moser 2015, 270; Für Magdeburg: Brill 2011, 117; für Provinz und Stadt Hannover: Freiburg 1994, 108

In Berlin lag die Hilfsschülerquote sowohl 1923 als auch 1933 bei 2,3%. Auch in der Stadt Breslau lag die Quote 1927 ungefähr in diesem Bereich. Deutlich höher lag die Hilfsschülerquote im Jahr 1933 in der Stadt Magdeburg. Einen deutlichen Unterschied gab es 1932 zwischen Stadt und Provinz Hannover. Dies verweist darauf, dass die Hilfsschule auch noch Anfang der 1930er Jahre eine meist (groß-)städtische Schulform war.

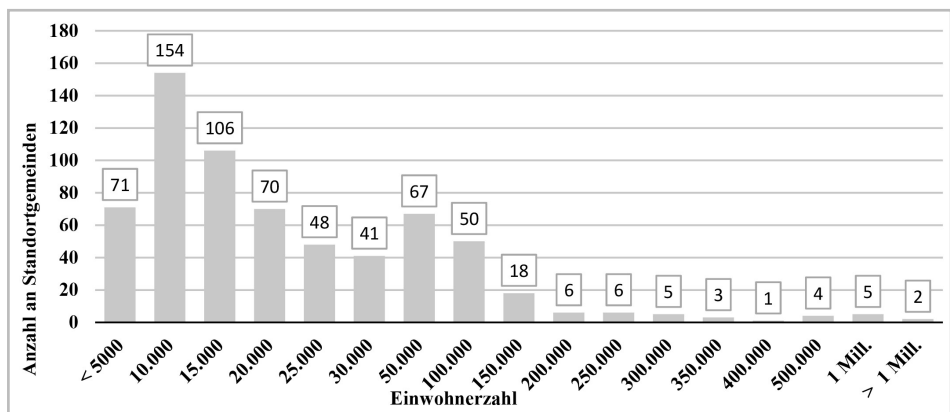
Der Verband befasste sich auch mit der Frage des ländlichen Hilfsschulwesens. In einem Vorentwurf zur Denkschrift von 1920 (siehe oben, Seite 37) wurde bereits gefordert: „Die erziehlische und unterrichtliche Versorgung der schwachsinnigen Jugend in ländlichen Bezirken sicherzustellen, ist eine der wichtigsten Aufgaben des vorliegenden Entwurfes“ (Die Hilfsschule 1919, 288). In der veröffentlichten Endfassung der Denkschrift waren die entsprechenden Überlegungen aber nicht mehr enthalten (Myschker 1969, 75). Im Jahr 1927 beschloss der Vorstand des Hilfsschulverbandes, „von Verbandsseite eine energische Propaganda für die Einrichtung von Bezirkshilfsschulen in kleineren Orten einzuleiten“ (Die Hilfsschule 1927, 459). 1928 erschien zur Frage ländlicher Hilfsschulen ein Aufsatz in der Verbandszeitschrift (Brettschneider 1928, 571).

Umfang von Vor- bzw. Sammelklassen an Hilfsschulen

Bereits im Kaiserreich gab es an einigen Hilfsschulen sogenannte Vorklassen bzw. Sammelklassen an Hilfsschulen. In diesen Klassen wurden Schulkinder unterrichtet, die den Ansprüchen des Hilfsschulunterrichts nicht mehr genügten. Der Hilfsschulverband hatte sich 1913 erstmals offiziell mit diesen Vorklassen beschäftigt (Myschker 1969, 203), im Jahr 1917 entstanden einige Klassen in Berlin (dort wurden sie als Sammelklassen bezeichnet, ebd. 204). Sie waren eine Alternative zur Ausschulung. In der Verbandszeitschrift schrieb Schmidt, dass diese Klassen „gewissermaßen einklassige Schulen für besonders schwer geschädigte Imbezille“ seien (Schmidt 1917, 13). Auch in der Weimarer Republik gab es erneut solche Klassen. In den 1920er Jahren wurden etwa 4% bis 6% der Schülerschaft der Hilfsschulen in einer Sammelklasse unterrichtet. Diese hatten wohl eine Tendenz, sich zu „kleinen Schulen“ zu entwickeln (Lindmeier und Lindmeier 2002, 393). Die Klassen bestanden noch bis 1938, danach wurden bildungsunfähige Kinder in jedem Fall aus den Hilfsschulen ausgeschult (siehe unten, Seite 47).

2.6.2 Die Standorte der Hilfsschulen im Jahr 1928

Im Jahr 1934 veröffentlichte das *Enzyklopädische Handbuch der Heilpädagogik 1934* eine Liste aller Hilfsschulen mit Stand 1928 (Dannemann 1934). Sasse reduzierte diese Schulliste später auf die Schulstandorte. Städte und Gemeinden mit mehreren Schulen gleichen Typs wurden nur einmal gezählt (vgl. hierzu umfassend: Sasse 2005, 29-82). Etwa 25% der 656 Hilfsschulstandorte lagen in Gemeinden mit mehr als 50.000 Einwohnern (Abb. 1).



Leschenweis: Die Abbildung stellt die Anzahl an Standorten nach Einwohnerzahl (Ortsgröße) dar. Insbesondere in den großen Städten gab es wohl mehrere Hilfsschulen am Ort.

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Sasse 2005, 42

Abb. 1: Standortgemeinden von Hilfsschulen nach Einwohnerzahl 1928 im Deutschen Reich

Weitere 40% der Schulen lagen in Orten mit 10.000 bis 50.000 Einwohnern. Somit waren die übrigen Hilfsschulen auf Orte mit maximal 10.000 Einwohnern verteilt. Fast jede zehnte Hilfsschule lag sogar in einer Ortschaft mit weniger als 5.000 Einwohnern (Sasse 2005, 41ff). Zieht man statt der Einwohnerzahl die Gemeindeklassifikation heran, so lagen 80% der Hilfsschulen in einer Stadtgemeinde. Damit wird die auch in der Literatur immer wieder auftauchende Charakterisierung als „städtische Schule“ bestätigt. Im Jahr 1928 waren aber auch 20% der Schulstandorte Landgemeinden. Die Verbreitung war also nicht mehr exklusiv auf die Städte beschränkt.

Laut Frenzel umfasste rund ein Drittel der Hilfsschulen lediglich eine Klasse. Es wurden also alle Schülerinnen und Schüler, gleich welchen Alters oder welcher Jahrgangsstufe, in einer Klasse unterrichtet. Ein weiteres Drittel der Schulen umfasste zwei oder drei Klassen. Das letzte Drittel der Schulen umfasste mehr als drei Klassen (Frenzel 1934, Sp. 1820). Die Hilfsschulen mit wenigen Klassen (das heißt Schulen mit maximal drei Klassen) lagen aber nicht nur in kleinen Ortschaften, sondern durchaus auch in Städten mit mehr als 30.000 Einwohnern. Auch in Berlin umfassten von insgesamt 48 Hilfsschulen acht Schulen nur eine Klasse, zwei Schulen zwei Klassen und zwei weitere Schule drei Klassen (Sasse 2005, 45). Diese Organisationsform widersprach den Forderungen des Hilfsschulverbandes, der sich bereits in der Denkschrift 1920 vehement für mehrklassige Hilfsschulen eingesetzt hatte. Im Idealfall sollten es sechs Klassen sein, in ländlichen Gebieten bei Zusammenfassung der Hilfsschulkinder mehrerer Gemeinden mindestens drei Klassen (VdHD 1920, 54).

2.7 Die Hilfsschule und die Sonderschulen im NS-Staat (1933 bis 1945)

2.7.1 Sozialdarwinismus in der Hilfs- und Sonderpädagogik

Die Debatten zur Hilfsschul- und zur Sonderpädagogik kannten bereits vor 1933 sozialdarwinistisches Denken (siehe unter anderem Brill 1994). Als ein Beleg dafür gilt ein Artikel in der Zeitschrift des Hilfsschulverbandes aus dem Jahr 1915. Der VdHD-Funktionär Breitbarth schrieb darin:

„Ob man freilich unter allen Umständen wünschen soll, daß dieser Typus des deutschen Kindes mit allen Mitteln der ärztlichen Kunst und der sozialen Fürsorge möglichst vollzählig dem Leben erhalten bleibt, ist eine Frage, über die gerade solche Menschen geteilter Meinung sein können, die ein tiefes Verständnis für unser Volkstum besitzen und denen man Herz und Gemüt nach ihrem Leben und Wirken gewiß nicht absprechen kann. Mir persönlich will es nach meinen Erfahrungen fast scheinen, als ob wir der Natur, die das wenig lebenskräftige und minderleistungsfähige Individuum auf dem Wege der natürlichen Auslese schon frühzeitig ausscheidet, in gewissem Sinne dankbar sein müßten.“ (Breitbarth 1915, 239)

Auch 1924 wurde die Frage einer Geburtenverhütung von Schwachsinnigen in der Verbandszeitschrift diskutiert. Der Arzt Schröder wollte einer Geburtenverhütung nicht „schlechthin das Wort“ reden,

„aber rassenhygienisch müssen wir im Interesse unseres Volkstums unbedingt anstreben, daß sich die ‚Untüchtigen‘ mindestens nicht stärker vermehren als die ‚Tüchtigen‘, sonst ist der Entartung mit allen sozialpolitischen und sozialhygienischen Einrichtungen kein Einhalt zu tun“ (Schröder 1924, 52).

Schröder sah in den (ehemaligen) Hilfsschulkindern keine grundsätzliche „Unbrauchbarkeit“, sprach sich im nächsten Satz aber klar für eine Geburtenverhütung für „schwachsinnige Mädchen“ aus, da diese „die größere rassenhygienische Gefahr“ darstellten (ebd. 52).

Gleichwohl kann nicht behauptet werden, dass sich die gesamte Hilfsschullehrerschaft rassenhygienischen Argumentationen anschloss. So wurde 1932 in der Verbandszeitschrift des VdHD

ein Zitat des Leiters der Rheinischen Inneren Mission, Direktor Ohl, abgedruckt. Er wandte sich gegen laut Redaktion der Verbandszeitschrift gegen die „öffentlichen Aufforderungen zur Einschränkung der Kosten für Pflege und Förderung geistig und körperlich Behinderter. Es hieß im Zitat:

„Woher wird dieser Wertmaßstab genommen? Ist nicht von hier aus nur noch ein kurzer Schritt bis hin zu der Feststellung ‚lebensunwerten‘ Lebens, dem man dann lieber und leichten Herzens dies unwerte Leben nimmt?“ (Die Hilfsschule 1932, 630)

Die Redaktion der Verbandszeitschrift des VdHD unterstützte diese Sichtweise:

„Diese Worte können wir nur voll und ganz unterschreiben!“ (ebd. 630)

Die Übernahme der Regierungsverantwortung durch die NSDAP im Jahr 1933 und die zügige Errichtung einer nach dem Führerprinzip agierenden zentralistischen Diktatur bedeuteten jedoch, dass sozialdarwinistische und rassische Argumentationen primäre Leitlinie der Schulpolitik wurden. Der rassische Wert eines Menschen und der (spätere) Beitrag zur Volksgemeinschaft standen im Zentrum von Bildungs-, Sozial- und Gesundheitspolitik. Der Hilfsschulverband wurde im September 1933 aufgelöst. Die Vertretung der Lehrkräfte an Sonderschulen und Hilfsschulen erfolgte fortan durch die *Reichsfachschaft V (Sonderschulen) im Nationalsozialistischen Lehrerbund* (Ellger-Rüttgardt 1998a, 66-74).

2.7.2 Zur sogenannten „Gefährdungsthese“

In der Geschichtsschreibung direkt nach dem Zweiten Weltkrieg wurde seitens einiger Vertreter des Hilfsschulverbandes von einer „Gefährdung der Hilfsschule“ ab der Regierungsübernahme durch die NSDAP gesprochen. Zu dieser „Gefährdungsthese“ hieß es bei Brill:

„Es gab weder im Programm der NSDAP noch in schriftlichen oder mündlichen Äußerungen von Parteistellen, NS-Führungsfiguren oder von staatlichen Stellen seit 1933 Hinweise, die belegen, dass die Hilfsschulen aufgelöst oder bis zur völligen Bedeutungslosigkeit reduziert werden sollten.“ (Brill 2011, 144)

Stattdessen konstatierte Brill eine „Konzeptlosigkeit“ der Behörden bezüglich der weiteren Entwicklung des Hilfsschul- und Sonderschulwesens (ebd. 144). Diese Konzeptlosigkeit in den ersten Jahren nach der Machtübernahme sei auf die große Unsicherheit zurückzuführen, wie die zukünftige Sonderschulpolitik der NSDAP aussehen würde (Ellger-Rüttgardt 1998b, 93). Gleichwohl dokumentierte Höck einige regionale Beispiele hinsichtlich der Forderung nach Auflösung von Hilfsschulen. So wurde etwa im Regierungsbezirk Aachen die Forderung nach Auflösung mit Verweis auf allgemein knappe Ressourcen im Haushalt und dem grundsätzlich höheren Aufwand für Hilfsschulkinder gegenüber den Volksschulkindern begründet. Letzteres wurde seitens der Schulverbände als nicht den nationalsozialistischen Grundsätzen entsprechend angesehen (Höck 1979, 55).

Ab Mitte 1934 schien die Phase der Unsicherheit beendet, und die Programmatik kann als eindeutig in Richtung Erhalt von Hilfsschulen und auch Sonderschulen gehend bezeichnet werden. Der Leiter der *Reichsfachschaft Sonderschulen* erklärte am 1. Mai 1934 in Richtung aller Sonderschullehrkräfte:

„Wir haben dafür Sorge zu tragen, daß die aufwachsende deutsche Volkskraft nicht durch volksfeindliche, rasseschädigende Überhumanität gedrosselt wird. Für die Betreuung behinderter, aber für das Volksleben noch aussichtsvoller Schüler haben wir in angemessener Form verantwortungsbewußt zu wirken; das völlig Unwerte auszumerken verlangt die Selbsterhaltungspflicht der Nation. Darin liegt die schwere Verantwortung aller Sonderschullehrer dem Vaterland gegenüber.“ (Ruckau 1934, 193)

Die Reichsfachschaft trat folglich dafür ein, dass Hilfs- und Sonderschulkinder nur dann eine schulische Bildung und Erziehung erfahren sollten, wenn die Aussicht bestand, dass sich die Kinder als (noch) nützlich für die Volksgemeinschaft erwiesen. Zugleich wurden die Hilfs- und Sonderschullehrkräfte aufgefordert, diejenigen Kinder nicht zu beschulen, für die eine völkische Brauchbarkeit nicht zu erwarten sei.

Noch in den 1960er Jahren wollte Hofmann den Rückbau der Hilfsschulen mit schulstatistischen Analysen belegen (Hofmann 1966, 92). Er fertigte in einem Artikel in einem Sammelband mit dem Titel „Zur Geschichte des Sonderschulwesens“ eine Tabelle mit Daten zur Zahl der Schulen und Zahl der Hilfsschulkinder im Deutschen Reich für die Jahre 1927 und 1938 an. Es gab keine Quellenangaben und keine räumliche Bezugsgröße. Demnach sei die Anzahl der Hilfsschulen innerhalb von elf Jahren von 1.027 auf 677 gesunken. Hofmann nannte dabei keine Datenquelle. Die deutlich sinkende Schulanzahl erklärt sich aber dadurch, dass Hofmann für die Schulanzahl 1927 die Angaben für das Deutsche Reich (Insgesamt) mit 1.027 Schulen verwendete, für das Jahr 1938 hingegen die Daten nur für Preußen (vgl. dazu auch Freiburg 1994, 126; Brill 2001, 141).

2.7.3 Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (1934)

Am 14.07.1933 wurde seitens der Deutschen Reichsregierung das *Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses* erlassen. Es trat am 01.01.1934 in Kraft (Reichsregierung 1933) und umfasste vor allem Heiratsverbote sowie staatlich angeordnete Sterilisationen für bestimmte Personenkreise. Ideologisch führte das Gesetz die sozialdarwinistischen Theorien und rassenideologischen Argumentationen fort, die bereits vor 1933 in der Heilpädagogik geäußert wurden (siehe oben). Durch eher unklare Formulierungen und Bestimmungen bezüglich des Personenkreises und der notwendigen Merkmale für die Einschätzung als „erbkrank“ (z.B. die Diagnose: angeborener Schwachsinn) bestand große Variabilität bei der Feststellung der durch das Gesetz möglicherweise betroffenen Personen. Die Entscheidung im Verfahren lag bei den Erbgesundheitsgerichten (Ellger-Rüttgardt 1998b, 80). Bei Kindern und Jugendlichen verwendeten die Erbgesundheitsgerichte dabei auch Schulakten sowie Stellungnahmen von Lehrkräften und Schulpsychologen. Sie waren wichtiges Beurteilungskriterium bei einem vorliegenden Antrag auf Überprüfung hinsichtlich des Gesetzes. Moser verwies jedoch darauf, dass die zum damaligen Zeitpunkt von den Hilfsschullehrkräften erstellten Personalbögen zur Überweisung in eine Hilfsschule nicht standardisiert waren (Moser 2009, 9). Aufgrund der Kombination von allgemein gehaltenem Gesetzestext sowie uneinheitlicher Personalbögen ist von einer hohen Variabilität bei den Entscheidungen der Erbgesundheitsgerichte auszugehen.

2.7.4 Der Hilfsschülerlass (1935)

Am 06.07.1935 wurde der sogenannte *Hilfsschülerlass* veröffentlicht (Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1935; abgedruckt bei Höck 1979, 315; auch bei Hänsel 2006, 160). Der Erlass zielte auf einen erheblichen Ausbau der Hilfsschule ab. Im Erlass hieß es in Richtung der Kreisschulräte, dass „alle nach den ministeriellen Bestimmungen als hilfsschulpflichtig anzusprechenden Kinder nach Möglichkeit auch der Hilfsschule zugewiesen werden“ (Hänsel 2006, 160). Die Nichtüberweisung eines hilfsschulbedürftigen Volksschulkindes in eine Hilfsschule wurde im Erlass als eine Pflichtvernachlässigung sowie „eine absolute Verkennung der Ziele des nationalsozialistischen Staates auf rassischem Gebiete“ bezeichnet (ebd. 160). Hänsel verweist darauf, dass mit dem Erlass der Druck auf Volksschullehrkräfte zur Meldung von mutmaßlich hilfsschulbedürftigen Kindern und Jugendlichen erhöht wurde

(Hänsel 2006, 51).⁹ Mit dem Erlass von 1935 wurde im Übrigen der Begriff des Schwachsinnns aus dem schulrechtlichen Sprachgebrauch entfernt. Fortan wurde nur der Terminus *Hilfsschulbedürftigkeit* verwendet (ebd. 52).

Es gibt nur vereinzelte Daten darüber, wie viele Hilfsschulkinder insgesamt von Hilfsschullehrkräften an die Behörden gemeldet wurden. Laut Hänsel wurde der Großteil der Akten im Krieg verbrannt oder absichtlich vernichtet (Hänsel 2006, 41). Inwieweit Schulleitungen dem Erlass Folge leisteten, ist nicht genau bekannt. Es gibt einige Beispiele, in denen Schulrektoren ihre Schülerinnen und Schüler vor Sterilisierungen schützten, so zum Beispiel der Schulrektor Mayer in Regensburg (ZfH 1961, 34). Auch vonseiten mancher Eltern von Hilfsschulkindern gab es Einwände gegen den Erlass. In diesem Zusammenhang wandte sich die Hamburger Kultur- und Schulbehörde im Februar 1938 schriftlich an die Leitungen aller Schulen und gab Anweisungen zum Umgang mit den Eltern von Hilfsschulkindern:

„Der Besuch der Hilfsschulen zieht nicht ohne weiteres Sterilisationsmaßnahmen nach sich. Ob die Voraussetzungen dazu gegeben sind, wird vielmehr von Fall zu Fall entschieden werden, um die wirklich erbgefährdeten Fälle angeborenen Schwachsinnns und sonstiger Erbkrankheiten zu erfassen. Anfragen von Eltern sind in diesem Sinne zu beantworten. Dabei ist die Mitarbeit der gesamten Lehrerschaft dringend erforderlich, weil Hilfsschulkinder und deren Angehörige erfahrungsgemäß viele Schwierigkeiten bereiten.“ (Knaack 2001, Internetdokument)

In der Zeitschrift der Reichsfachschaft Sonderschulen wurde auf Einwände gegen den Erlass ebenfalls eingegangen. So verwehrt sich Krampf 1937 in einem Beitrag dagegen, „unsere Schule als Sterilisierungsschule bezeichnen zu dürfen“ (Krampf 1937, 771). Zur Bewerbung der Hilfsschule unter Eltern gab Karl Tornow, Schriftleiter der Zeitschrift der Reichsfachschaft und Mitarbeiter der Reichsleitung des rassenpolitischen Amtes der NSDAP, mehrere Informationsbroschüren heraus. Im Jahr 1940 hieß es in der Schrift *Denken Sie nur, unser Fritz soll in die Hilfsschule*: „Die Sterilisation ist auch keine Strafe, sondern ein Opfer, das der einzelne seinem Volke bringt, wofür er als Geschenk des Volkes seine besondere Ausbildung in der Hilfsschule in Empfang nimmt“ (Tornow 1940, 19; zitiert nach Kottmann 2006, 49). Höck verwies im Übrigen auf einen Fall, bei dem Eltern einen angeordneten Hilfsschulbesuch mit Verweis auf die andere konfessionelle Prägung der dortigen Hilfsschulklassen zu umgehen suchten. Konkret bat das Regierungspräsidium Kassel das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung über einen Fall zu entscheiden, in dem katholische Eltern ihr Kind nicht in eine ansonsten vollständig von evangelischen Kindern besuchte Hilfsschulklasse schicken wollten. Als Begründung wurde seitens der Eltern angegeben, dass dies dem Grundsatz der Konfessionsschule widersprechen würde (Höck 1979, 215). Wenngleich die Eltern damit zu diesem Zeitpunkt formal recht hatten – es galt das Reichskonkordat von 1933 –, so entschied das Ministerium, dass dieser Grundsatz nicht gelte, wenn es am Ort nur eine Hilfsschule gebe. Dabei wurde keine gesetzliche Grundlage angegeben (ebd. 215).

2.7.5 Die Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen (1938)

Im April 1938 wurde die sogenannte *Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen* (AAoPr) veröffentlicht. In der Anordnung wurde die Funktion der Hilfsschule im Schulsystem des Reiches explizit beschrieben (AAoPr 1938). Die Hilfsschule sei demnach eine Schule für

⁹ Auch die Gesundheitsämter wurden 1935 zu einer stärkeren Durchsetzung der Erbgesundheitspolitik des NS-Staates aufgefordert. Am 12.12.1935 trat der *Erlass zur Sterilisation von Hilfsschulkindern* in Kraft (abgedruckt bei Fricke-Finkelnburg 1989, 137). Die Gesundheitsämter wurden angewiesen, bei Hilfsschulkindern über 14 Jahren eine Intelligenzprüfung durchzuführen, sofern die Vermutung eines „angeborenen Schwachsinnns“ vorlag.

Kinder und Jugendliche, die noch bildungsfähig seien. Auch übernehme sie eine Entlastungsfunktion für die Volksschule. Im Text hieß es nicht ganz eindeutig: „Die Hilfsschulen sind Volksschulen besonderer Art“ (ebd. 232), später aber: „Die Hilfsschule ist grundsätzlich als eigenständige Schule einzurichten“ (ebd. 233). Später wurde die Selbstständigkeit vom Reichsinnenministerium präzisiert; die erste Formulierung habe zum Ausdruck bringen sollen, dass die für die Volksschule geltenden Bestimmungen auch für Hilfsschulen gelten sollen (Hänsel 2006, 60f). Hinsichtlich eines jetzt vorzunehmenden Ausbaus wurde bestimmt:

„In jeder Gemeinde, die im Durchschnitt der letzten fünf Jahre nach den Feststellungen der Schulaufsichtsbehörde mindestens 25 für die Hilfsschule in Betracht kommende Kinder gehabt hat, ist in der Regel eine Hilfsschule zu errichten.“ (AAoPr 1938, 233)

In den Gemeinden, in denen weniger Kinder dafür in Betracht kamen, sollten fortan Gastschulverhältnisse mit den Gemeinden eingerichtet werden, in denen es eine Hilfsschule gab. Gegebenenfalls sollten Gemeinden als Schulverbund eine Hilfsschule gründen (ebd. 233). Weiterhin wurde festgelegt, dass keine mehrzügigen Hilfsschulen bestehen sollten. Ausnahme war eine Organisation mit Trennung von Jungen und Mädchen. Die Hilfsschule sollte, sofern möglich, in Unter-, Mittel- und Oberstufe gegliedert sein und die Klassengröße jeweils bei 20, 25 und 25 Schülern liegen (ebd. 233). Zudem wurde erneut festgelegt, welche Kinder und Jugendlichen nicht bildungsfähig sind. Kriterium für die Exklusion aus dem Schulwesen und der staatlichen Bildung war das zweimalige Nichterreichen der Ziele der Hilfsschule. Diese Kinder sollten der öffentlichen Fürsorge oder einer privaten Betreuung übergeben werden (ebd. 233). Explizit wurde auch darauf verwiesen, dass die „sogenannten Sammelklassen für bildungsunfähige Kinder unzulässig sind“ (ebd. 233; siehe oben, Seite 42).

Die AAoPr zielte somit zum einen auf die Sicherung des bisherigen Ausbaustandes der Hilfsschule und ihre weitere Verankerung im Schulsystem nicht nur in Preußen, sondern auch reichsweit ab. Außerdem strebte sie den Ausbau der Hilfsschule insbesondere in den Regionen an, in denen es bislang noch keine Hilfsschule gab. Das in der Anordnung enthaltene Verbot der Mehrzügigkeit unterstützte darüber hinaus den Ausbau in der Fläche. Damit sollte zukünftig keine Region ohne eine Hilfsschule sein und die Möglichkeit des Hilfsschulbesuchs überall bestehen. Die AAoPr wurde in fast alle anderen Länder des NS-Staates übernommen (Füssel 1987, 51).

2.7.6 Das Reichsschulpflichtgesetz (1938)

Am 6. Juli 1938 trat das *Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich* (kurz: Reichsschulpflichtgesetz) in Kraft. Es bezog sich auf das gesamte allgemeinbildende Schulwesen. Für das Hilfs- und Sonderschulwesen war insbesondere § 6 (Schulpflicht geistig und körperlich behinderter Kinder) von Bedeutung. Dort hieß es:

„Für Kinder, die wegen geistiger Schwäche oder wegen körperlicher Mängel dem allgemeinen Bildungsweg der Volksschule nicht oder nicht mit genügendem Erfolge zu folgen vermögen, besteht die Pflicht zum Besuch der für sie geeigneten Sonderschulen oder des für sie geeigneten Sonderunterrichts (Hilfsschulen, Schulen für Krüppel, Blinde, Taubstumme u.ä.).“ (Reichsschulpflichtgesetz 1938, 268)

Das Gesetz bezeichnete erstmals die Hilfsschule als einen Sonderschultyp. Seitdem galt die Hilfsschule reichsweit als ein weiterer Sonderschultyp neben den Sonderschulen für Krüppel, für Blinde und für Taubstumme.¹⁰ Die Hilfsschule wurde damit erstmals in einem Reichsgesetz

¹⁰ In einem Erlass vom 14.03.1942 mit Regelungen zur Überweisung auf Hilfsschulen, Sehbehinderten-, Schwerhörigen- und Sprachheilschulen wurden auch die letztgenannten als Sonderschulen bezeichnet.

zu einer Pflichtschule in ganz Deutschland.¹¹ Die organisatorische Stellung im Schulwesen war nunmehr reichsweit geregelt.

Im § 7 zur Unterbringung der Sonderschulpflichtigen wurde festgelegt, dass diese in „geeigneten Anstalten und Heimen oder in geeigneter Familienpflege“ durch die Fürsorgebehörden angeordnet werden könne. Dabei sollten jedoch die Erziehungsberechtigten vor Anordnung und Durchführung gehört werden (ebd. 268). Der § 11 bestimmte, dass bildungsunfähige Kinder und Jugendliche von der Schulpflicht befreit seien (ebd. 268). Ab dem 29. März 1940 wurden diese Kinder und Jugendlichen den Jugendämtern unterstellt und teilweise in staatlichen Pflege- und Betreuungsanstalten untergebracht (Höck 1979, 177f).¹²

2.7.7 Die Hilfsschulrichtlinien (1942)

Im Jahr 1942 wurden die sogenannten *Hilfsschulrichtlinien* vom zuständigen Reichsministerium herausgegeben (Hilfsschulrichtlinien 1942, Erlass des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung; abgedruckt bei: Fricke-Finkelnburg 1989, 142ff, Hänsel 2006, 205ff). Die Richtlinien stellten eine Art von Lehrplan für die Hilfsschule dar. Zu den Erziehungszielen hieß es:

„I. Die Hilfsschule als Sonderschule dient der Erziehung der Kinder, die infolge ihrer Hemmungen und Störungen in der körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklung dem allgemeinen Bildungsgang der Volksschule nicht zu folgen vermögen, einer Bildung und Erziehung aber zugänglich sind und bedürfen. Durch besondere, den Anlagen und Kräften der Kinder angepaßte Verfahren sucht sie, diese Kinder in das Gemeinschaftsleben unseres Volkes einzuordnen und sie mit dem für ihren Lebenskreis notwendigen Wissen und Können auszurüsten. Die Kinder sollen so in den Stand gesetzt werden, nach Maßgabe ihrer Kräfte arbeits- und erwerbsfähige Glieder des deutschen Volkes zu werden.“ (Hilfsschulrichtlinien 1942, Teil A)

Die Hilfsschulrichtlinien von 1942 machten erneut deutlich, dass der NS-Staat den Erhalt bzw. die Existenz der Hilfsschule nur weiter befürwortete, da man in der Institution einen gewissen Nutzen innerhalb der Gesamtlogik des NS-Staates sah bzw. die Hilfsschulkinder als brauchbaren Teil des deutschen Volkes betrachtete. Im Text wurde detailliert Stellung zur Gliederung der Hilfsschule (in Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe, jeweils in der Regel zwei Jahre) bezogen und die Stoffauswahl sowie Methodik der Hilfsschule beschrieben (Hilfsschulrichtlinien 1942, Teil A, IV). Es wurde eine Stundentafel abgedruckt, die sich auf eine sechsklassige Hilfsschule bezieht, Klassenstufen wurden nicht genannt. Obwohl Deutschland bereits seit mehreren Jahren im Kriegszustand war, traten mit den Richtlinien noch sehr umfangreiche Bestimmungen in Kraft, die auch nach Ende des Zweiten Weltkrieges weiterhin Anwendung fanden (siehe Kapitel 3, Seite 61).

2.8 Die quantitative Entwicklung der Hilfsschulen (1930 bis 1945)

2.8.1 Quantitative Entwicklung in Preußen und Nicht-Preußen (1930 bis 1934)

Weil die Hilfsschule bis 1938 als Teil der Volksschule galt, gab es keine eigenständige „Statistik der Hilfsschule“. Die vorliegenden Daten stammen aus den damaligen Statistiken des Gesundheitswesens (Brill 2011, 147). Anhand der vorliegenden Statistiken kann nur eine räumliche Abgrenzung in *Preußen* und *Nicht-Preußen* erfolgen.

11 In den Ländern der Weimarer Republik gab es gleichwohl die Rechtsauffassung, dass der Staat das Recht habe, über den Unterrichtsort bei Feststellung der Hilfsschulbedürftigkeit letztgültig zu entscheiden (siehe oben).

12 Von dort konnten sie später Tötungsmaßnahmen wie der Aktion T4 (1940 und 1941) leichter zugeführt werden. Solche Euthanasiemaßnahmen galten als „Geheime Reichssachen“, für die es auch im NS-Staat keine gesetzliche Grundlage gab.

Die Tab. 5 veranschaulicht die Entwicklung der eigenständigen Hilfsschulen und der Hilfsschulklassen an Volksschulen im Zeitraum 1930 bis 1934 in Preußen. Für die Hilfsschulen ist insgesamt eine Zunahme zu verzeichnen. Anders war die Entwicklung bei den Hilfsschulklassen an Volksschulen: von 1930 bis 1934 ist deren Zahl stetig gesunken. Es ist also ein deutlicher Trend hin zu mehr Unterricht in Hilfsschulen und damit Separation von den Volksschulkindern sichtbar.

Tab. 5: Hilfsschulen und Hilfsschulklassen an Volksschulen 1930 bis 1934 in Preußen

Jahr	Hilfsschulen	Hilfsschulklassen an Volksschulen
1930	549	145
1931	607	202
1932	559	128
1933	585	121
1934	684	60

Quellen: Gesundheitswesen des Preußischen Staates, in: Veröffentlichungen aus dem Gebiete der Medizinalverwaltung 45 (1936), 118; Das Gesundheitswesen des preußischen Staates im Jahre 1934, Berlin 1936, 127; zitiert nach Brill 2011, 147

Höck (1979) sowie später Möckel (2001) veröffentlichten jeweils für unterschiedliche Jahre Statistiken zum Umfang des damaligen Hilfsschulwesens (Tab. 6).

Tab. 6: Hilfsschulen, Hilfsschulklassen (einschließlich der Hilfsschulklassen an Volksschulen) und Hilfsschulkinder (in Hilfsschulen und in Hilfsschulklassen an Volksschulen) von 1931 bis 1942 im Deutschen Reich, darunter in Preußen und Nicht-Preußen

Jahr	Hilfsschulen			Hilfsschulklassen ¹⁾			Hilfsschulkinder ²⁾			Klassengröße im Durchschnitt			Hilfsschülerquote in % (nach Höck 1979)		
	Deutsches Reich Insgesamt	davon		Deutsches Reich Insgesamt	davon		Deutsches Reich Insgesamt	davon		Deutsches Reich Insgesamt	davon		Deutsches Reich Insgesamt	davon	
		Preußen	Nicht-Preußen		Preußen	Nicht-Preußen		Preußen	Nicht-Preußen		Preußen	Nicht-Preußen		Preußen	Nicht-Preußen
Mai 1931	756	585 ³⁾	171	•	•	•	67.279	51.825	15.454	X	X	X	0,9	1,1	X
1934	•	•	•	•	2.484	•	•	58.436	•	X	23,5	X	x	1,2	X
15.05.1935	•	527	•	•	2.420	•	•	57.550	•	X	23,8	X	x	1,2	X
15.05.1936	698	524	174	3.585	2.400	1.185	81.861	57.167	24.694	22,8	23,8	20,8	1,0	1,2	X
25.05.1937	684	512	172	3.708	2.397	1.311	85.169	57.843	27.326	23,0	24,1	20,8	1,1	1,2	X
25.05.1938	678	498	180	3.746	2.350	1.396	88.387	58.713	29.674	23,6	25,0	21,3	1,2	1,3	X
25.05.1939	1.003	597	406	3.902	2.485	1.417	96.591	64.159	32.432	24,8	25,8	22,9	1,3	1,4	X
15.11.1942	1.163	593	570	4.334	2.455	1.879	107.417	62.944	44.473	24,8	25,6	23,7	1,5	1,4	X

¹⁾ An eigenständigen Hilfsschulen und an Volksschulen ²⁾ In Hilfsschulen und in Hilfsschulklassen an Volksschulen

³⁾ Dieses Ergebnis unterscheidet sich von den Angaben der Statistiken des Gesundheitswesens (Tab 5).

Hinweise: Klassen und Hilfsschulklassen an Volksschulen sind im Unterschied zu den unten genannten Quellen zusammengefasst. Höck veröffentlichte die Hilfsschülerquote ohne Angabe der Berechnungsgrundlage (Höck 1979, 193-197). Auch Möckel gab eine Quote an (1981, 195; 2001, 152). Er errechnete jedoch leicht andere Ergebnisse als Höck 1979.

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Höck 1979, 193 sowie Möckel 2001, 152

Die Anzahl der Hilfsschulen ging zwischen 1931 und 1938 im Deutschen Reich um etwa 10% zurück. Im Detail war der Rückgang aber nur auf Preußen beschränkt. Die Schulanzahl stieg im Deutschen Reich ab 1938 ganz enorm an, darunter insbesondere außerhalb Preußens. Diese Entwicklung ist vermutlich auf die Anwendung der *AAoPr* vom April 1938 auch dort zurückzuführen (siehe oben, Seite 46f).

Von 1934 bis 1936 kam es in Preußen zu einem weiterhin leichten Rückgang der absoluten Zahl an Hilfsschulkindern (Tab. 6). Dies ist aber vor allem durch den Schülerrückgang im Schulwesen (Insgesamt) zu erklären und nur sekundär durch bewusste Schulschließungen. Diese Entwicklung wurde auch bereits 1937 in der Zeitschrift *Die deutsche Sonderschule* entsprechend kommentiert:

„Der Rückgang der Schülerzahl ist bedingt durch den Rückgang der Gesamtschülerzahl aller Schulen, sodann durch den hier und da vorgenommenen Abbau von Schulen und Klassen aus Ersparnisgründen.“ (Rimbach 1937, 366)

Zwischen 1936 und 1938 ging in Preußen die Zahl der Hilfsschulen zurück, während die der Hilfsschulkinder wieder leicht anstieg. In der Folge gab es mehr Schulkinder je Schule sowie auch mehr und größere Klassen je Schule.¹³ In Preußen waren die Klassen größer als im Reichsdurchschnitt. Auf Ebene des Deutschen Reiches ist festzustellen, dass es von 1934 bis 1938 zu keinem Rückgang der Hilfsschülerquote kam. Nach 1938 erfolgte eine Expansion des Sonderschulwesens, was auch mit der Durchsetzung der *AAoPr* in Zusammenhang steht. Neben der Gründung neuer Schulen wurden gegebenenfalls bestehende Hilfsschulklassen an Volksschulen anderen Hilfsschulen zugeordnet oder zu neuen Schulen vereinigt. Im Jahr 1942 gab es dann mehr als 1.000 Hilfsschulen im Deutschen Reich. Dies ging einher mit einer höheren Hilfsschülerquote. Die Zeitschrift *Die deutsche Sonderschule* berichtete aber 1940 von Problemen beim Ausbau in ländlichen Gebieten, die vor allem auf einen Personalmangel zurückzuführen seien:

„Die vorhandenen ausgebildeten Hilfsschullehrer reichen nicht aus, um den Bedarf an den bestehenden Hilfsschulen zu decken. So wird dieser Plan der Beschulung hilfsschulbedürftiger Kinder auf dem Lande zunächst zurückgestellt werden müssen, obwohl gerade dort ein gut ausgebildeter Arbeiter vonnöten ist.“ (Die deutsche Sonderschule 1940, 143)

2.8.2 Daten für einzelne Regionen

Für Magdeburg und die Provinz Hannover liegen in der Literatur vereinzelte weitere Daten vor, sodass die dortige Entwicklung betrachtet werden kann. Hinsichtlich der Entwicklung in der Stadt Magdeburg von 1933 bis 1940 ist festzustellen, dass dort die Hilfsschülerquote deutlich über dem Durchschnitt des Deutschen Reiches lag (Tab. 7).

Tab. 7: Volksschulkinder 1933 bis 1940 in Magdeburg, darunter in Hilfsschulen

Jahr	Volksschulkinder			Jahr	Volksschulkinder		
	Insgesamt	darunter in Hilfsschulen			Insgesamt	darunter in Hilfsschüler	
		absolut	in %			absolut	in %
1933	27.689	893	3,23	1937	24.931	759	3,04
1934	26.467	825	3,12	1938	27.779	819	2,95
1935	25.684	839	3,27	1939	24.130	996	4,13
1936	25.128	735	2,93	1940	24.191	1.079	4,46

Quelle: Hänsel 2006, 30; sie entnimmt aus: Lenz und Tornow 1955, 11

13 Auf die größeren Klassen verwiesen auch Ellger-Rüttgardt 2012b und Freiburg 1994, 127.

Diese hohe Quote hängt möglicherweise auch mit dem speziellen *Magdeburger Verfahren* zur Auffindung von Hilfsschülern mittels eines damals neuen Personalbogens für Hilfsschüler zusammen (Hänsel 2006, 30). Freiburg verwies jedoch darauf, dass nur rund zwei Drittel aller als hilfsschulbedürftig gemeldeten Kinder und Jugendlichen in Magdeburg auch eine Hilfsschule besuchen, denn der Anteil der gemeldeten Kinder und Jugendlichen lag Ende der 1930er Jahre bei 6,9% (Freiburg 1994, 134).

Tab. 8 veranschaulicht die Entwicklung der Hilfsschülerquote in der Provinz Hannover für die Jahre 1927 bis 1939. Während sich von 1927 bis 1936 die Quote kaum veränderte und dabei deutlich niedriger lag als im Deutschen Reich (Insgesamt) und in Preußen, kam es zum Jahr 1939 zu einem Anstieg auf 1,07%. Dazu beigetragen hat ein Rückgang der Zahl an Volksschulkindern bei zugleich mehr Kindern in Hilfsschulen. Möglicherweise wirkten sich hier bereits die Regelungen der *AAoPr* von 1938 auch in der Provinz Hannover hinsichtlich der Schülerzahl aus.

Tab. 8: Volksschulkinder 1927 bis 1939 in der Provinz Hannover, darunter in Hilfsschulen

Jahr	Volksschulkinder		
	Insgesamt	darunter in Hilfsschulen	
		absolut	in %
1927	356.511	3.159	0,89
1932	420.823	3.906	0,93
1936	414.755	3.785	0,91
1939	379.502	4.075	1,07

Hinweis: Die Daten für die Jahre 1927 und 1936 sind eine Zusammenstellung von vier einzelnen Tabellen aus Freiburg 1994, 133. Für das Jahr 1932 führt der Quellenverweis aber auf eine andere Tabelle, die für 1932 in der Provinz Hannover eine Hilfsschülerquote von 0,91% angibt (Freiburg 1994, 108). Hier sowie auch in der abgedruckten, aber nicht als Quelle angegeben Tabelle (bei ebd. 110) liegt die Hilfsschülerzahl niedriger, als einige Seiten darauf in der Zeitreihe angegeben wurde (ebd. 133).

Quelle: Freiburg 1994, 133

2.9 Die quantitative Entwicklung der Sonderschulen von 1918 bis 1945

2.9.1 Schulen für Taubstumme und Schulen für Schwerhörige

Die Entwicklung der Zahl an Schulen für Taubstumme nach dem Ersten Weltkrieg ist nicht genau bekannt. 1928 gab es 63 Ortschaften mit einer Taubstummenanstalt. Während etwa eine Hälfte in Orten mit weniger als 50.00 Einwohnern lag, lag die andere Hälfte in Städten mit mehr als 50.000 Einwohnern. Die Anstalten in großen Städten waren meist selbst auch größere Einrichtungen. Als Faktor für den hohen Zentralisierungsgrad an wenigen Standorten ist die insgesamt geringe Prävalenz zu nennen (Sasse 2005, 59). Für schulpflichtige taubstumme Kinder bedeutete die Diagnose eine Aufnahme in eine der Anstalten. Auch in kleinen Ortschaften existierten vereinzelt Taubstummenanstalten. Dies lässt sich auf die Verallgemeinerungsbewegung zurückführen (siehe oben, Seite 32). Hier wurden zur „Erprobung“ der grundlegenden Techniken des Gehörlosenunterrichts kleine Schulen an den Lehrerseminaren gegründet (Sasse 2005, 60; Ellger-Rüttgardt 2008, 112). Nach Blau gab es im Jahr 1939 dann insgesamt 60 Gehörlosenschulen in Deutschland (Blau 1966, 23).

Der Trend zu eigenständigen Schulen für Schwerhörige setzte sich nach dem Ersten Weltkrieg fort. Im Jahr 1926 gab es in Deutschland 22 Schulen für Schwerhörige mit 145 Klassen. In ihnen wurden 1.545 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Bis zum Jahr 1933 stieg die Anzahl der Städte mit eigenständigen Schulen für Schwerhörige auf 24 an. Es gab 187 Klassen, in denen insgesamt rund 2.100 Schulkinder unterrichtet wurden (Heese 1983, 321). Brill berichtet zudem über einige Sonderklassen an Volksschulen in Preußen (Brill 2011, 147). Im Jahr 1938 gab es dann 13 Schulen für Schwerhörige sowie fünf Schulen, in denen sowohl schwerhörige als auch sprachbehinderte Kinder und Jugendliche unterrichtet wurden (Schwertkolt 1990, 150). Inwieweit sich die explizite Erwähnung der Schulen für Taubstumme im Reichsschulpflichtgesetz von 1938 in den Folgejahren auswirkte, ist nicht bekannt. (Reichsschulpflichtgesetz 1938, 268).

2.9.2 Schulen für Blinde und Schulen für Sehbehinderte

Im Jahr 1928 gab es nach Schomburg aufgrund von Schließung kleinerer Schulstandorte im Deutschen Reich 25 Schulen für Blinde mit rund 1.850 Schulkindern (Schomburg 1963, 6). Die Schulen lagen sowohl in kleinen Orten als auch in Großstädten mit mehr als einer Million Einwohnern (Sasse 2005, 67). Im Jahr 1933 gab es dann insgesamt 36 Schulen für Blinde (Mersi 1985, 39). 1938 wurden die Schulen für Blinde im Reichsschulpflichtgesetz als eine mögliche Sonderschulform genannt (Reichsschulpflichtgesetz 1938, 268). Es liegen jedoch keine späteren Daten zur Anzahl der Schulen vor.

Vor dem Ersten Weltkrieg gab es nur eine eigenständige Schule für Sehbehinderte. Sie lag in Straßburg und damit nach Kriegsende nicht mehr im Deutschen Reich. Im Jahr 1919 wurde in Berlin ein Antrag auf Errichtung einer eigenständigen Schule für Sehbehinderte gestellt und genehmigt (Josef 1967, 73). Im Jahr 1928 gab es schließlich fünf Schulen, die alle in Städten mit mehr als 100.000 Einwohnern lagen (Sasse 2005, 67). Allerdings gab es in den Vorjahren wohl auch einen Rückgang (Dannemann 1934, 439; zitiert nach Ellger-Rüttgardt 2008, 206). Hier könnten Faktoren wie der Schülerrückgang im Schulwesen (siehe oben, Seite 50) sowie auch Sparmaßnahmen der öffentlichen Hand nach der Weltwirtschaftskrise eine Rolle gespielt haben. Brill verwies darauf, dass der Rückgang an Schulen anscheinend nicht Preußen betraf. Dort gab es sowohl 1930 als auch 1934 sieben „Hilfsschulen für Sehschwache“. Zudem wurden 1933 bzw. 1934 zusätzlich sechs bzw. sieben „Sonderklassen für Sehschwache“ erfasst (Brill 2011, 171). Solarová zufolge wurde die Einrichtung von Schulen für Sehbehinderte in ländlichen Gebieten als zu teuer abgelehnt. Dort verblieben die Schulkinder in den Schulen für Blinde (Solarová 1983, 334).

2.9.3 Schulen für Körperbehinderte

Schulen für Körperbehinderte wurden lange Zeit gemeinhin als „Krüppelanstalten“ bezeichnet. Die meisten der Schulen waren mit einem Heim verbunden. Im Jahr 1919 gab es 29 und im Jahr 1925 dann 67 sogenannte „Anstaltsschulen“ mit 7.425 Betten (Bläsing 1966, 108). Laut Sasse gab es 1928 an 68 Ortschaften mit einer Krüppelanstalt (Sasse 2005, 62). Schon vor dem Ersten Weltkrieg entstanden auch einige Tagesschulen (siehe oben, Seite 35). Es ist anzunehmen, dass eine solche Organisationsform auch nach dem Krieg in der Mehrheit nur in großen Städten bestand. Bei schweren Erkrankungen sowie in ländlichen Regionen mit langen Fahrtwegen blieb die Anstaltserziehung vorherrschend (Bläsing 1966, 112ff). Zudem gab es im Jahr 1926 in 30 Instituten und 42 orthopädischen Heilstätten einen „Unterricht am Krankenbett“ (ebd. 117). 1938 wurde die Schule für Krüppel als eine im Reich mögliche Sonderschulform genannt (Reichsschulpflichtgesetz 1938, 268). Es liegen jedoch keine Daten zur Anzahl der Schulen in den 1930er und 1940er Jahren vor.

2.9.4 Sprachheilschulen und Sprachheilkurse

Im Jahr 1928 gab es neun Sprachheilschulen im Deutschen Reich. Sie lagen alle in Städten mit mehr als 100.000 Einwohnern, fünf davon in Städten mit 350.000 und mehr Einwohnern (Sasse 2005, 66). Zudem gab es an weiteren 90 Orten Sprachheilkurse. Diese Kurse wurden meist in Orten mit mehr als 30.000 Einwohnern angeboten. Sasse machte darauf aufmerksam, dass an 97 der insgesamt 99 Ortschaften mit entweder einem Sprachheilkurs, einer Sprachheilklassse oder einer Sprachheilschule ebenfalls eine Hilfsschule existierte (ebd. 70).¹⁴

Das Fehlen von Einrichtungen für sprachheilbedürftige Schülerinnen und Schüler im ländlichen Raum ist möglicherweise auch dadurch zu erklären, dass auch die Hilfsschulen auf dem Land eher kleine Schulen mit einer geringen Schulgröße waren. Wären die sprachbehinderten Schulkinder im ländlichen Raum auch noch in eigenen Klassen beschult worden, wären sowohl eine Sprachbehindertenklasse als auch parallel dazu eine Hilfsschulklassse weniger oft zustande gekommen. Somit verblieben diese Schulkinder in den Hilfsschulklassen (ebd. 70). Ein weiteres Organisationsmodell bestand darin, die weniger schwer sprachgeschädigten Kinder einer Gegend in einer eigenen Klasse in einer Taubstummenanstalt zu beschulen. Für die „große Zahl ... der unversorgt gebliebenen sprachkranken Kinder“ erschien es einem hessischen Landrat im ländlichen Raum im Jahr 1927 sinnvoll „der Wirtschaftlichkeit halber die Kinder mit wesentlichen Hörresten ... mit den Sprachkranken vom Landgebiet zu einer gemeinsamen Klasse im Rahmen der Taubstummenanstalt“ zusammenzufassen (Hansen 1929; zitiert nach Sasse 2005, 70).

Im Jahr 1933 existierten in den deutschen Großstädten Berlin, Braunschweig, Hamburg, Halle, Magdeburg, Hannover und Karlsruhe eigene Sprachheilschulen, in 14 weiteren Städten Sprachheilklassen (Schomburg 1963, 72). Im Jahr 1938 gab es reichsweit mindestens 16 und im Jahr 1944 mehr als 20 Sprachheilschulen (Landerer 2014, 10).

2.9.5 Schulen für Schwererziehbare

Ziel der Schulen für Schwererziehbare war es, schwererziehbare Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer „sittlichen Verwahrlosung“ sowie potenziellen Gefährlichkeit von den Volksschülerinnen und -schülern getrennt zu unterrichten und zu erziehen (siehe oben, Seite 36). Nach dem Ersten Weltkrieg setzte eine Entwicklung ein, die sowohl durch veränderte pädagogische Konzepte als auch durch Veränderungen im Bereich der Wohlfahrts- und Jugendpflege geprägt war. Als zentrale Entwicklung kann das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) aus dem Jahr 1922 gelten. Dort hieß es, dass „jedes deutsche Kind [...] ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit“ habe. Das Konzept der Anstaltsunterbringung wie auch des Jugendstrafvollzugs blieb bestehen.

Ab 1924 wurden reichsweit in kommunaler Verantwortung Jugendämter eingerichtet. Seit 1923 konnten straffällig gewordene Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren auch zu Erziehungsmaßnahmen anstelle einer Haftstrafe verurteilt werden (Mücke 1966, 57). Die Aufsicht der Jugendämter wurde bald auch um präventive Aufgaben erweitert und betraf vor allem die unteren sozialen Schichten (Geißler 2011, 415ff). Die Anstaltserziehung, aber auch die entstehenden Tagesschulen verblieben überwiegend in den Händen kirchlicher Vereinigungen. Konkrete Zahlen zu diesen Einrichtungen liegen jedoch nicht vor. Laut Geißler war geplant, Tagesschulen systematisch auszubauen, auch um die kirchliche Erziehung weiter einzuschränken (ebd. 565). Eine weitere Gründung von Erziehungsklassen an Volksschulen gab es mit Ausnahme von Berlin hingegen kaum. Im NS-Staat wurde die Fürsorgeerziehung streng an

¹⁴ Auf diesen Umstand wies auch Schomburg hin (Schomburg 1963, 71).

das Reichsgesundheitsgesetz gekoppelt. „Minderwertige“ Insassen der Anstalten waren durch Ärzte zu sterilisieren. Im Jahr 1940 wurden für Jugendliche zwischen 16 und 19 Jahren „Jugend-schutzlager“ eingerichtet (Goetze und Neukäter 1989, 162).

2.10 Zusammenfassung: Zentrale Entwicklungen bis 1945

2.10.1 Entwicklungen bis 1918

Die *Hilfsschule* sollte eine vermeintliche „Versorgungslücke“ zwischen Volksschule und Anstaltswesen schließen. Nachdem erste Hilfsschulklassen an Volksschulen eingerichtet wurden, gab es auch bald eigenständige Hilfsschulen. Die Hilfsschule wurde dabei schulrechtlich als Teil des Volksschulwesens betrachtet, die landesgesetzlichen Bestimmungen beförderten die Ausbreitung der Hilfsschule als kommunales Schulangebot. Für die kommunalen Träger waren die als Halbtagschulen konzipierten Hilfsschulen deutlich kostengünstiger als eine Anstaltsunterbringung, gleichzeitig blieben diese Schulkinder in staatlichen Einrichtungen. Wenngleich es seit Einrichtung der ersten Hilfsschulen auch immer Stimmen aus der Volksschullehrerschaft gab, die diesen neuen Schultypus nicht als pädagogischen Fortschritt, sondern eher als eine Fehlentwicklung bewerteten, wurden stetig mehr Schulen eingerichtet (Ellger-Rüttgardt 2003, 124; 2012, 14).

Eine Erhebung um 1907 zeigte, dass in den Hilfsschulen in Preußen Kinder mit mannigfaltigen Einschränkungen des Lernens, nicht nur schwachbefähigte Schulkinder beschult wurden (siehe Seite 30). Die Ausbreitung der Hilfsschule führte dazu, dass schärfer zwischen den „noch bildungsfähigen“ und den „bildungsunfähigen“ Kindern und Jugendlichen unterschieden wurde. Während die erste Gruppe aus den Volksschulen ausgeschult und zu Hilfsschulkindern wurde, überwies man die anderen Kinder in die Anstalten, wo sie ohne Anspruch auf eine formale Schulbildung blieben.

Der Hilfsschulverband war seit seiner Gründung 1898 ein einflussreicher Akteur der Hilfsschulentwicklung. Er wurde parallel zur Schülerzahlentwicklung rasch nach seiner Gründung der mitgliederstärkste heilpädagogische Verband. Von Bedeutung war, dass im Verband nicht nur die Hilfsschullehrkräfte organisiert waren, sondern auch Schulräte und andere interessierte Personen Mitglied sein konnten. Außerdem waren auch einige Städte und Gemeinden Mitglieder des Verbandes. Diese stellten einerseits einen Großteil der Verbandsmittel bereit, andererseits wurden Kommunikationswege kürzer, und der Verband erhielt so direkten persönlichen oder institutionellen Zugang zu den staatlichen Verwaltungsebenen.

Als äußerer Einfluss der Hilfsschulentwicklung sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass es im Deutschen Kaiserreich seit 1900 stetig mehr Geburten und damit steigende Schülerzahlen gab, für die neuer Schulraum geschaffen werden musste. Die Forderung nach einem Ausbau des Hilfsschulwesens erfolgte also parallel zum ohnehin notwendigen Ausbau des gesamten Schulwesens. Es kann hierbei angenommen werden, dass eine Forderung nach mehr Hilfsschulen zu einem Zeitpunkt mit steigender Volksschülerzahl und einem damit ohnehin verbundenen notwendigen Neubau von Schulen und Klassenräumen auf eine stärkere Resonanz bei den Schülern traf, als dies in einer Zeit sinkender Schülerzahlen der Fall gewesen wäre.

Hinsichtlich der berufsständischen Interessen konnten die Hilfsschullehrkräfte in den letzten Vorkriegsjahren zwar weitere Erfolge erzielen, die Anerkennung als eigenständige Profession oder eine Verwissenschaftlichung durch Gründung eines Hochschulinstituts wurde letztendlich jedoch nicht erreicht.

Als gemeinsame Entwicklung der *Sonderschultypen* (ohne Hilfsschulen!) ist festzuhalten, dass die Gründung von Schulen häufig durch private Träger oder Privatpersonen erfolgte. Die Übernahme von Kosten bzw. die Mitfinanzierung privater Schulen durch die Länder zielte dagegen immer auch auf den Erwerb oder die Wiederherstellung von Erwerbsfähigkeit ab. In allen Sonderschultypen wurden nur „bildungsfähige“ Kinder und Jugendliche unterrichtet, für alle anderen Kinder betrachteten sich die Schulverwaltungen als nicht zuständig. Die jungen Menschen, die als „bildungsunfähig“ erkannt wurden, lebten in Einrichtungen des Fürsorgewesens (meist in Idiotenanstalten) oder lebten in der eigenen Familie ohne organisierte Bildung. Die Aufnahme in eine Sonderschule war zumeist mit einer Heimunterbringung verbunden. Dabei erfolgte die Heimunterbringung wohl häufig im Gesamtkontext der Anstaltsunterbringung für Menschen mit psychischen, orthopädischen, Sinnes- und anderen Schädigungen. Weil die Schulen mit den Anstalten eng verbunden waren, waren die Schulstandorte kein Ergebnis einer staatlichen schulplanerischen Überlegung. Die Gründung erfolgte dort, wo es bereits eine Anstalt gab oder wo ein privater Schulträger die Gründung vorantrieb. Es ist anzunehmen, dass private Schulträger (insbesondere die Kirchen) dort Schulen einrichteten, wo sie bereits eigene Grundstücke besaßen oder bereits andere karitative Einrichtungen unterhielten. Mit Beginn des Krieges 1939 gab es so viele Sonderschulen wie nie zuvor. Während der Kriegsjahre fand jedoch – mit Ausnahme der Hilfsschule (vgl. oben) – kein weiterer Ausbau mehr statt.

2.10.2 Entwicklungen von 1918 bis 1933

Die Reichsverfassung, das Reichsgrundschulgesetz und die darauffolgende Gesetzgebung der Länder waren für die schulrechtliche Entwicklung des Sonderschulwesens von großer Bedeutung. Während das Reichsgrundschulgesetz (1920) die Schulform Grundschule im gesamten Deutschen Reich etablierte, nahm es blinde, schwerhörige, sprachleidende, schwachsinnige, krankhaft veranlagte, sittlich gefährdete und verkrüppelte Kinder explizit von den Regelungen des Gesetzes aus (siehe oben, Seite 36). Damit legte das Gesetz über ein parlamentarisches Verfahren fest, dass die Volksschule eine Schule ohne behinderte Kinder und Jugendliche sein sollte. Die Erwähnung der behinderten Kinder im Gesetzestext machte jedoch deutlich, dass die Frage von Unterricht und Erziehung dieser Kinder auch eine staatlich zu regelnde Angelegenheit sei. Die Ausklammerung behinderter Schulkinder aus dem Gesetz war wohl einerseits Ausdruck der vorherrschenden pädagogischen Überzeugung, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen in separaten Schulen unterrichtet werden sollten, und andererseits das Ergebnis eines politischen Kompromisses. Denn allein die Errichtung einer vier Jahre gemeinsam zu besuchenden Grundschule bedeutete bereits eine enorme Schulreform und erzeugte ein innergesellschaftliches Konfliktfeld.

Der Hilfsschulverband als Befürworter der Hilfsschule trug in den 1920er Jahren seine bildungspolitischen Vorstellungen erstmals durch das Mittel einer Denkschrift in die Öffentlichkeit; das Medium einer Denkschrift wurde auch bis in die 1960er Jahre mehrfach eingesetzt. Der Duktus der Argumentation in den 1920er Jahren passte sich den gesellschaftlichen und politischen Reformbestrebungen an. So bezeichnete der Verband die Hilfsschule als ergänzenden Teil einer zukünftigen „Einheitsschule“. Hilfsschulkinder benötigten dennoch aufgrund ihrer nicht zu korrigierenden Andersartigkeit unbedingt und zwangsläufig eine grundsätzlich andere Pädagogik, die in der Volksschule nicht zu leisten sei. Der Hilfsschulverband deutete die selbstständige Hilfsschule dabei sogar als Recht der „Schwachsinnigen“ im demokratischen Staat um, „eine ihrer Eigenart entsprechende Ausbildung“ zu erhalten (VdHD 1920, 54).

Die Hilfsschule war auch in den 1920er Jahren nach wie vor gesetzlich nicht abgesichert, sondern ein weiterhin freiwilliges Angebot im Rahmen des Volksschulwesens. In den Folgejahren kam es jedoch zu einer zunehmenden rechtlichen Absicherung durch die verschiedenen Landesgesetzgeber. Bis 1933 kann ein erheblicher Anstieg der Zahl der Schulen sowie der Schülerzahl konstatiert werden.

1928 handelte es sich beim überwiegenden Teil der Hilfsschulen um städtische Schulen (etwa 80%). Dabei unterrichteten die meisten Schulen im Widerspruch zu den Vorstellungen des Hilfsschulverbandes nur wenige Klassen. Dass die Kommunen als Schulträger eher kleine Schulen betrieben, kann zum Beispiel mit den relativ geringen benötigten Ressourcen für eine Hilfsschul- bzw. Hilfsklassengründung zu tun haben. Notwendig waren eine Lehrkraft sowie eine einfache Räumlichkeit. Zudem wurden mit kleineren, dafür in der Gesamtzahl aber vielen Schulen auch lange Schulwege für die Hilfsschüler vermieden. Mit rund 656 Hilfsschulstandorten im Jahr 1928 bzw. 756 Hilfsschulen im Jahr 1931 existierte zwar in vielen Städten des Deutschen Reiches ein Hilfsschulangebot, ein wirklich flächendeckendes Angebot bestand damit jedoch noch nicht. Dennoch war aus der Hilfsschule, die vormals fast ausschließlich eine städtische Schule war, eine Schulform geworden, die es nun auch außerhalb von großen Zentren gab.

Sonderschulen für die „anderen“ Behinderungsformen gab es deutlich seltener. Durch die insgesamt geringe Anzahl waren die Einzugsbereiche riesig, und eine Heimunterbringung war obligatorisch. Nur in Großstädten mag es vereinzelt auch Tagesschulen gegeben haben. Für *blinde* oder *taubstumme* Kinder und Jugendliche, die als bildungsfähig erkannt wurden, entstanden Anstalten mit einer umfassenden Betreuung. Die Standorte lagen meist in einer Stadt. Sofern möglich, wurden blinde und taubstumme Kinder und Jugendliche auf eine Erwerbsarbeit hin ausgebildet, um Kosten für die Sozialsysteme in der Zukunft zu reduzieren. Schulstandorte für *schwerhörige* oder *segeschädigte* Kinder wurden zumeist dort gegründet, wo es bereits spezialisierte Einrichtungen (Schulen für Taubstumme, Schulen für Blinde) bzw. die entsprechende Expertise gab. Eine ärztliche sowie therapeutische Versorgung wäre an vollkommen neuen Standorten auch nicht gegeben gewesen. *Schulkinder mit Sprachbehinderungen* wurden nur in den Großstädten in eigenen Schulen unterrichtet. In kleineren Städten ab 30.000 Einwohnern gab es verbreitet auch Sprachheilkurse. In ländlichen Regionen wurden diese Kinder häufiger in den Hilfsschulen unterrichtet. Die *Krüppelanstalten* hatten oft eine enge räumliche Nähe zu Krankenhäusern.

2.10.3 Entwicklungen von 1933 bis 1945

Mit Errichtung des NS-Staates wurden die schon zuvor teilweise bestehenden sozialdarwinistischen und rassistischen Argumentationen zur offiziellen staatlichen Politik. Die Frage der Bildungsfähigkeit und damit die Frage über einen Ressourceneinsatz entschied sich entlang der Frage einer völkischen Brauchbarkeit. Die Sonderschultypen, die es bislang gegeben hatte, bestanden weiter. Die Hilfsschule wurde zunächst durch Erlasse in ihrem Bestehen gefestigt und dann im Rahmen des Reichsschulpflichtgesetzes (1938) in den Kanon der Sonderschulen aufgenommen. Die Hilfsschulen wurden damit erstmals reichseinheitlich zur Pflichtschule für als hilfsschulbedürftig erkannte Kinder und Jugendliche. Das Reichsschulpflichtgesetz sorgte für die dauerhafte Sicherung als selbstständige Hilfsschule. Auch die weiteren genannten Sonderschultypen fanden dort ihr rechtliches Fundament.

Es ist darauf hinzuweisen, dass das Reichsschulpflichtgesetz nicht nur das Sonderschulwesen regulieren sollte, sondern das gesamte Pflichtschulwesen im NS-Staat umfasste. Die mit dem

Reichsschulpflichtgesetz fast zeitgleich erlassene *AAoPr* war eine zentrale untergesetzliche Richtlinie, die enorme Wirkung entfaltete. Mit dieser Anordnung wurde ein flächendeckender Ausbau der Hilfsschulen in Preußen, aber auch im gesamten Reichsgebiet vorangetrieben. Die *AAoPr* wurde prospektiv verfasst und führte aufgrund ihrer exakten Ausführungsbestimmungen zu einem deutlichen Anstieg der Zahl an Hilfsschulen. Alle Gemeinden mussten nun entweder eine eigene Hilfsschule eröffnen oder Schulverbünden beitreten und hilfsschulbedürftige Kinder dorthin überweisen. Da an Hilfsschulen aber keine Mehrzügigkeit erlaubt war, entstanden zahlreiche neue Hilfsschulen (siehe oben, Seite 47). Nach 1938 kann ein starker Anstieg der Hilfsschülerquote festgestellt werden, vor allem aber in den nicht zu Preußen gehörenden Teilen des Reiches.

3 Die Entwicklung des Sonderschulwesens nach 1945: Empfehlungen auf nationaler Ebene

3.1 Die Schulpolitik der Alliierten und der Länder (1945 bis 1955)

3.1.1 Die Schulpolitik der Westalliierten bis 1949

Mit der Kapitulation der Wehrmacht am 8. Mai 1945 war der Zweite Weltkrieg beendet und der NS-Staat Geschichte. Den vier Alliierten stand laut den geschlossenen Verträgen fortan das Recht zu, alle politischen, militärischen und gesellschaftlichen Angelegenheiten in den Besatzungszonen Deutschlands zu regeln. Dies umfasste auch den strukturellen Aufbau des Schulwesens und die Unterrichtsinhalte. Die Westalliierten begannen bereits im Jahr 1944 mit der Erarbeitung erster Pläne zur Gestaltung der Schule und der öffentlichen Erziehung in Deutschland, wobei die jeweils eigenen Schulsysteme als Anregung für die Planungen dienten (Geißler 2011, 654). Mit den Plänen ging das Vorhaben einer Entnazifizierung und Entmilitarisierung der Schulorganisation, der Lehrerschaft, des weiteren Personals sowie auch der Lehrbücher und Lehrpläne einher (ebd. 639). Die Grundzüge des schulischen Erziehungswesens wurden im August 1945 bei der Potsdamer Konferenz (Dreimächtekonferenz von Berlin) durch den *Alliierten Kontrollrat* festgelegt. Dort hieß es im Abschnitt „Politische Grundsätze“ in Absatz 7:

„Das deutsche Erziehungswesen soll so überwacht werden, daß die nazistischen und militärischen Lehren vollständig ausgemerzt und die erfolgreiche Entwicklung demokratischer Ideen ermöglicht wird“ (Amtsblatt des Kontrollrates in Deutschland. Berlin 1946, Ergänzungsblatt Nr. 1, 13ff)

Es wurden jedoch im Rahmen der Verträge von Potsdam keine konkreten Maßnahmen zur Um- oder Neugestaltung des Schulwesens getroffen. Die Verwaltung der Erziehungsangelegenheiten unterstand den jeweiligen Militärverwaltungen in den vier Zonen, die auf Grundlage der Richtlinien des Alliierten Kontrollrates eigene bildungspolitische Entscheidungen treffen konnten. Es wurden „Erziehungsoffiziere“ eingesetzt, deren Entscheidungsspielraum innerhalb der Militärverwaltungen aber eher begrenzt war (Geißler 2011, 645).

Bereits im Oktober 1945 wurde der Unterrichtsbetrieb in allen Besatzungszonen wieder aufgenommen. Aufgrund der fehlenden Gebäude und Räumlichkeiten für Schulunterricht war jedoch in vielen Schulen zunächst ein „Schichtunterricht“ (also Unterricht morgens und abends für wechselnde Klassen) die Regel. Im ersten Unterrichtsjahr erfolgte der Unterricht in der äußeren Schulstruktur der Zeit vor 1945, die Militärregierungen behielten sich zukünftige Änderungen im Schulwesen vor. Die Organisation der Schulverwaltung nach Schularten blieb erhalten, das heißt, für jeden Schultyp gab es eine Verwaltungseinheit (Furck 1998, 245).

Zum Aufbau des westdeutschen Schulwesens in den Strukturen der Zeit vor 1945 gab es vermutlich aus Sicht der Militärverwaltungen keine Alternative. Ein geordneter Schulbetrieb war Teil einer Rückkehr in eine gesellschaftliche Normalität, was wohl primäres Ziel der Militärverwaltungen war. Zunächst konzentrierte sich die Schulpolitik der Alliierten auf den Wiederaufbau von Schulgebäuden. In vielen Städten waren 70% und mehr der Schulräume nicht mehr nutzbar, viele waren komplett zerstört. In Berlin waren zum Beispiel bei Kriegsende von ursprünglich 608 Schulgebäuden nur noch 292 nutzbar (Geißler 2011, 646). Eine zusätzliche Herausforderung für das Schulwesen sowie für die Gesellschaft überhaupt lag in den ersten Jahren nach Kriegsende im Zuzug von Millionen von Flüchtlingen, unter ihnen zahlreiche Kinder (siehe Kapitel 5, Seite 109). Mit diesem Zuzug stieg der Bedarf an Schulneubauten noch weiter an.

Die Kontrollratsdirektive Nr. 54 (1947)

Im Sommer 1946 trat eine US-amerikanische Kommission (Zook-Kommission) im Auftrag der Militärverwaltungen zusammen, um das deutsche Schulwesen und seine Entwicklung zu begutachten sowie Reformvorschläge zu erarbeiten (Friedeburg 1989, 302). Die Arbeit der Kommission fand Eingang in die im Juni 1947 von den Militärregierungen erlassene sogenannte *Kontrollratsdirektive Nr. 54*. Die Vorgaben der Kontrollratsdirektive Nr. 54 (kurz: Direktive 54) sollten für alle Länderregierungen und Kultusministerien gelten. Die Beschlüsse sahen vor, dass es in den westdeutschen Gebieten eine sechsjährige Grundschule und in der Sekundarstufe ein (gestuftes) Gesamtschulsystem geben sollte. Die Schulpflicht sollte im Alter von sechs Jahren beginnen und mindestens bis zum Alter von 15 Jahren andauern. Der Schulbesuch sollte kostenlos sein (Allied Control Council 1947). Nach Geißler erhofften sich die Alliierten von diesem Konzept eine „demokratisierende Wirkung“, auch im Hinblick auf die zukünftige Elitenbildung (Geißler 2011, 652).

Hinsichtlich der Beschulung behinderter Kinder und Jugendlicher ist festzuhalten, dass es in der *Direktive 54* keine Vorgaben der Alliierten zur Zahl der unterschiedlichen Schularten gab. Ausnahmen von der allgemeinen Schulpflicht wurden im Text nicht genannt. Demnach war ein Ausschluss aus dem Schulwesen, wie es das Reichsschulpflichtgesetz im NS-Staat für bildungsunfähige Kinder und Jugendliche vorsah, nicht angedacht. Die Direktive entfaltete allerdings keine große bildungspolitische Wirkung, denn der Versuch, eine gemeinsame alliierte Schulpolitik auf den Weg zu bringen, kam letztlich zu spät.

Zum Zeitpunkt des Erscheinens der Kontrollratsdirektive waren fast zwei Schuljahre vergangen. In den Ländern hatte sich die alte Struktur des Schulwesens wieder gefestigt und politischen Rückhalt gefunden (Geißler 2011, 652).¹⁵ Ab Ende 1946 gründeten sich die meisten Länder, und sie begannen (mit Unterstützung der Militärregierungen), ihre Verwaltungen selbst wiederaufzubauen. Die britische Militärverwaltung hatte bereits im Januar 1947 die Entscheidungsgewalt über das Bildungswesen vollständig den deutschen Behörden übergeben (Braun 2004, 39). Zudem trat ab Oktober 1948 ein Wandel in der alliierten Schulpolitik ein: Die Forderungen nach äußeren Strukturveränderungen wurden zurückgestellt und nunmehr indirekte und konkrete inhaltliche Maßnahmen bevorzugt. Bänsch nennt als Grund für diese „weiche Politik“, dass den Militärregierungen in dieser Zeit daran gelegen war, bei einer sich immer deutlicher abzeichnenden politischen wie auch militärischen Konfrontation mit der Sowjetunion gute und verlässliche Beziehungen mit der westdeutschen Gesellschaft aufzubauen. Zugleich wurde die Gründung der westdeutschen Bundesrepublik Deutschland (als verbündeter Staat) vorbereitet, die dann auch die Kulturhoheit zurückerhalten sollte. Die Militärregierungen waren bemüht, Spannungen in weniger wichtig erscheinenden politischen Feldern abzubauen (Bänsch 1985, 147). Der endgültige Rückzug der Militärregierungen aus der Schulpolitik der westdeutschen Länder erfolgte mit der Verkündung des Besatzungsstatuts am 21. September 1949.

3.1.2 Schulpolitische Grundsätze des Bundes und die Bildungspolitik der Länder ab 1949

Regelungen im Grundgesetz

Mit Gründung der Bundesrepublik Deutschland durch Inkrafttreten des Grundgesetzes am 23. Mai 1949 erhielten die Länder und der Bund im Bereich des Schulwesens die volle staatliche Souveränität.

¹⁵ Die Situation in der russischen Zone stellte sich trotz Teilhabe an der Direktive anders dar (Führ 1998; Geißler 2011, 754ff.).

In allen Landesverfassungen hieß es in Anlehnung an die Weimarer Reichsverfassung: „Das gesamte Schulwesen steht unter Aufsicht des Staates“ (Art. 144 der Weimarer Reichsverfassung, Art. 7 des Grundgesetzes der Bundesrepublik). Im Grundgesetz wurde verankert: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“ (Art. 6 GG, Abs. 2).

Anders als in der Weimarer Republik gab es im Grundgesetz der Bundesrepublik keinen eigenen „Schulartikel“ (siehe Kapitel 2, Seite 36). Im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens lag unter Berücksichtigung der im Grundgesetz genannten Anforderungen die alleinige Gestaltungshoheit bei den Ländern.¹⁶ In den einzelnen Bundesländern bildeten sich in den beginnenden 1950er Jahren aufgrund der Kulturhoheit unterschiedliche Schulsysteme heraus, zum Beispiel hinsichtlich der Zahl an Schularten, der Schulbesuchsdauer und der Unterrichtsinhalte, was durchaus auch kritisch gesehen wurde (Friedeburg 1989, 319).

Die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK)

Eine erste gemeinsame Sitzung der Erziehungs- und Kultusminister der verschiedenen Bundesländer fand im Februar 1948 als *Konferenz der Deutschen Erziehungsminister* in Stuttgart statt. Dort wurde in einer ersten EntschlieÙung die „organische Einheit des Schulwesens“ bei Gliederung in verschiedene Schularten erklärt. Zudem wurde der demokratische Geist betont, dem das Schulwesen verpflichtet sei, und: „Jedem Kind muss die Möglichkeit zur Entfaltung seiner körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte gegeben werden“ (Froese 1969, 104f). In der EntschlieÙung wurden keine Vorschläge für die Organisationsstruktur des Schulwesens gemacht. Dennoch wurde festgestellt: „Bei aller Verschiedenheit des äußeren Bildungsweges müssen die Unterrichtsziele in den deutschen Ländern einander angeglichen werden.“

Auf der zweiten Konferenz Anfang Juli 1948 beschlossen die Erziehungs- und Kultusminister der Länder – aufgrund der *Berliner Blockade* aber ohne die Länder der sowjetischen Besatzungszone –, zur Koordination der Länder untereinander die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder* (KMK) einzurichten. Übergreifende Fragen des Schulwesens sollten im Rahmen der KMK koordiniert, mit- und aufeinander abgestimmt werden, um ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit im Schulwesen herzustellen. Von der KMK getroffene Beschlüsse hatten aber keine bindende Wirkung für die Länder. Daher waren (und sind) auch einstimmig getroffene Beschlüsse eher als politische Verpflichtung und als Richtschnur des kultusministeriellen Handelns der Länder zu bewerten (Sekretariat der KMK 2015).

3.1.3 Erste gesetzliche Grundlagen und das Düsseldorf Abkommen (1955)

Grundsätzlich bestanden die Regelungen des *Reichsschulpflichtgesetzes* von 1938 zunächst fort. Am längsten galt das Gesetz in Nordrhein-Westfalen und dem Saarland, wo es bis in die 1960er Jahre hinein Bestand hatte (Füssel 1987, 57). Die prinzipiellen Festlegungen des Reichsschulpflichtgesetzes wurden gleichwohl auch in neue Schulgesetze der Länder übertragen. Somit erfolgte die Phase des Wiederaufbaus des Sonderschulsystems in der gleichen Logik und strukturellen Differenzierung, wie es das Reichsschulpflichtgesetz aus dem Jahr 1938 vorgesehen hatte. Folglich mussten behinderte Kinder weiterhin einen Sonderunterricht oder einen für sie entsprechenden Sonderschultyp besuchen (siehe Kapitel 2, Seite 47). Auch die Differenzierung des Sonderschulwesens in verschiedene Sonderschultypen hatte Bestand. Die damaligen kultusministeriellen Regelungen zum Hilfsschulwesen repräsentierten nach Füssel in allen westdeutschen Ländern

¹⁶ Im Grundgesetz gibt es Bestimmungen zur Frage des Religionsunterrichts und zur Genehmigung von Privatschulen. Die Vorschulen (des Deutschen Kaiserreiches) bleiben weiter aufgehoben (Art. 7 GG, Abs. 6).

eine Kontinuität zu den früheren Hilfsschülerlassen (Füssel 1987, 57ff).¹⁷ So gab es zum Beispiel im Bundesland Hessen schon 1948 einen Erlass zum Verfahren der Umschulung von Volksschulkindern in eine Hilfsschule (Erlass vom 06.12.1948, Amtsblatt 1949, 18). Weiter wurde von Mai bis Oktober 1948 ein „Kurzausbildungsgang“ mit 80 erfolgreichen Absolventen der Hilfsschullehrerprüfung durchgeführt (Heilpädagogische Blätter 1950, 15). Ein weiterer Erlass vom 07.02.1949 besagte, dass in Gemeinden mit mehr als 8.000 Einwohnern ohne Hilfsschule eine Hilfsschulklasse einzurichten sei, um einen angemessenen Schulbesuch aller als hilfsschulbedürftig erkannten Kinder zu sichern (Erlass vom 7. Februar 1949, Amtsblatt, 104). Für die anderen Sonderschultypen kann auf eine Übersicht der KMK (KMK 1967), auf fachdisziplinäre Arbeiten sowie auch auf zum Beispiel die Beiträge im *Enzyklopädischen Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Nachbargebiete* verwiesen werden (Heese 1969).

Zu Beginn der 1950er Jahre verstetigte sich die westdeutsche Schulstruktur nach dem Vorbild der 1930er und 1940er Jahre. Im Februar 1955 beschlossen die westdeutschen Bundesländer das *Düsseldorfer Abkommen* als Staatsabkommen, Es trat im April 1957 in Kraft. Es beruhte auf Vorarbeiten der KMK und war das erste Staatsabkommen aller westdeutschen Länder im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens. Im Abkommen wurde ein dreigliedriges Schulsystem mit Gymnasium, Realschule und Volksschule für alle Länder festgelegt. Andere Schultypen waren aufgrund der für zehn Jahre festgeschriebenen Unkündbarkeit (bzw. bis zum Beschluss des *Hamburger Abkommens* als Nachfolgeabkommen 1964) nicht zulässig. Im Text des Abkommens findet sich ohne weitere Kommentierung die Aussage, dass für die *Schulen für Behinderte* fortan in allen Bundesländern der Begriff *Sonderschule* zu verwenden sei. Somit wurden erstmals auf Bundesebene und im Rahmen eines Staatsabkommens die Sonderschulen als eine selbstständige Schulart erwähnt und damit ihr Stand im Schulsystem als Sondersystem zementiert. Aussagen über eine weitere mögliche Differenzierung des Sonderschulwesens gab es hier jedoch nicht.

3.2 Die Neugründung des Hilfs- bzw. Sonderschulverbandes

3.2.1 Neugründung und Ausdehnung des Aufgabengebietes

Im April 1949 kam der *Verband Deutscher Hilfsschulen* (im Folgenden: VDH bzw. Hilfsschulverband; ab 1955: Sonderschulverband bzw. VDS) in Frankfurt am Main zu einer Gründungs- und erstmaligen Verbandstagung zusammen.¹⁸ Laut Bleidick wurde der Verband explizit in der Tradition des früheren Hilfsschulverbandes gegründet, was insoweit auch das Fehlen einer Gründungsurkunde erklärt (Bleidick 1998, 96).¹⁹ Zudem wurden ab dem Jahr 1953 die Verbandstagungen einschließlich derjenigen des Vorgängerverbandes VdHD bis 1933 nummeriert. Im Geleitwort zur ersten Ausgabe der Verbandszeitschrift²⁰ 1949 hieß es:

„Zeiten des Übergangs und des Neuwerdens legen die Verpflichtung nahe, die Fundamente nachzuprüfen, auf denen man bisher baute. Wenn die Hilfsschulpädagogik heute daran geht, sich auf ihre ureigenste Aufgabe zu besinnen, so kann sie nicht vorübergehen an dem, was war. Die deutsche Hilfsschulpädagogik hat eine gute Tradition gehabt bis 1932. Sie hatte als tragendes Fundament eine echte heilpädagogische Gesinnung und edelmenschliche Verpflichtung aus dem Wertereich des Religiösen, Karitativen, Humanen und Sozialen erkannt.“ (Dohrmann und Lesemann 1949, 1)

17 Hänsel verwies darauf, dass die Richtlinien von 1942 (siehe Kapitel 2, Seite 44) noch 1963 im *Enzyklopädischen Handbuch der Sonderpädagogik* als ein „bis in die Gegenwart hinein brauchbarer Erlass“ bezeichnet wurden (Wegener 1961, 92; zitiert nach Hänsel 2006, 78).

18 Bereits im Dezember 1948 gab es ein Treffen zur Klärung vorbereitender Fragen für eine Verbandsgründung.

19 Daher gilt der Bericht über den Verbandstag als Nachweis der Wiedergründung (Bleidick 1998, 96).

20 Die Zeitschrift hieß zunächst: „Heilpädagogische Blätter“, ab Oktober 1951: „Zeitschrift für Heilpädagogik“.

Deutlich wird hier, dass sich der konstitutive Gründungsgedanke des neuen Verbandes stark an der „guten Tradition“ des Vorgängerverbandes festmachen wollte. Korrespondierend dazu lautete auch der Sinnspruch, der dem Geleitwort vorangestellt war:

„Wohl dem, der Tradition wahr/und dennoch nach dem Neuen strebt;/
das Gestern achtet, Morgen liebt,/mit ganzer Kraft im Heute lebt.“ (ebd. 1)

In der ersten Ausgabe der Verbandszeitschrift wurden weiter die grundsätzlichen Begründungen für die Hilfsschule dargestellt. Diese hatten sich gegenüber der Weimarer Zeit und der Denkschrift aus dem Jahr 1920 (siehe Kapitel 2, Seite 37) zunächst nicht wesentlich verändert:

„Die Hilfsschülerziehung ist die Bestätigung wahrhaft christlicher Nächstenliebe.“
„Der Staat handelt ökonomisch, wenn er die Hilfsschule fördert.“
„Die Volksschule erfährt durch die Hilfsschule eine fühlbare Entlastung.“
(Heilpädagogische Blätter 1949)

Auf der Vertreterversammlung 1953 des VDH wurde dann die Entscheidung getroffen, dass das Aufgabengebiet des Verbandes fortan über den Bereich des Hilfsschulwesens hinaus auf alle Sonderschultypen ausgedehnt werden sollte. Als Begründung wurde im Antrag des Berliner Landesverbandes angeführt, dass sich „aus den Erkenntnissen der Tiefenpsychologie und vor allem der modernen ganzheitlichen Strukturpsychologie [...] eine weitgehende Gemeinsamkeit aller heilpädagogischen Fachgebiete“ ergebe und die bei allen behinderten Kindern „vorhandenen seelischen Verformungen und Überlagerungen“ eine „grundsätzlich gleich fundierte psychologische Behandlung notwendig“ erscheinen ließen (VDH 1953, 519). Die Differenzierung des Sonderschulwesens in verschiedene Schultypen wurde als systemlogischer Ausdruck der verschiedenen Fachrichtungen der Heilpädagogik verstanden. Es wurde darauf verwiesen, dass die Erweiterung des Verbandes „der Arbeit für unser Sachgebiet eine ungleich größere Stoßkraft“ verleihe. Dies gelte „vor allem auch für schulpolitische und Nachwuchsfragen“ (ebd. 199). Der Vorsitzende des Verbandes verwies auf die anstehenden großen Aufgaben im eigenen Gebiet des Hilfsschulwesens, aber auch „in den anderen Sparten des heilpädagogischen Schulwesens“. Er begründete weiter, dass die Hilfsschullehrer die größte heilpädagogische Gruppe seien und auch sonst kein anderer Verband bestünde, der die großen Aufgaben der Zeit vorantreiben könne, wie es der Hilfsschulverband zu leisten vermöge (ebd. 520).

Während 1953 der Beschluss zur Aufgabenerweiterung des Hilfsschulverbandes auf das gesamte Sonderschulwesen getroffen wurde, erfolgte aber zunächst keine Namensänderung. Strategisch schlug die Verbandsspitze vor, dass zunächst nur die Landesverbände eine Umbenennung anstreben mögen, der Bundesverband solle aber vorläufig weiterhin *Verband Deutscher Hilfsschulen* heißen. Dies mache deutlich, dass es der „bewährte alte“ Verband der Hilfsschulen sei, der die Ausdehnung auf alle Sparten der Heilpädagogik initiiere (ebd. 521).

Im Jahr 1955 erfolgte die Namensänderung des Bundesverbandes in *Verband Deutscher Sonderschulen* (VDS 1955a, 485).²¹ Der Verband verstand sich nunmehr als allgemeiner Vertreter für die Fragen des Sonderschulwesens. Die für das Hilfsschulwesen gültigen Vorstellungen wurden nun auf die anderen Sonderschultypen übertragen. Der Verband wurde in Bezug auf das gesamte Sonderschulwesen ein Ansprechpartner für andere bildungspolitische Akteure.

21 Damit erschien 1954 die *Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens* noch unter dem Verbandsnamen Verband Deutscher Hilfsschulen (siehe unten). Durch die Veröffentlichung der Denkschrift in der Verbandszeitschrift im Jahr 1955 nennen andere Autoren als Erscheinungsjahr das Jahr 1955.

3.2.2 Neue Begründungen für den Hilfsschulsausbau

Auf der Tagung 1953 diskutierte der Verband ebenfalls, wie das Hilfsschulwesen gegenüber Bildungspolitik und Gesellschaft in Zukunft begründet werden sollte (VDH 1953, 509ff). So forderte der Verbandsvorsitzende, dass die Überweisung an eine Hilfsschule dadurch begründet werden müsse, dass ein Verbleib des betroffenen Kindes in der Regelschule die Rechte der anderen Schulkinder auf Nichthemmung des Ausbildungsgangs verletze. Daraufhin gab es Uneinigkeit in der Versammlung, ob man dies so kommunizieren wolle oder ob nicht die Förderung des Hilfsschulkindes Grundlage der Begründung der Hilfsschule werden solle. Die Entscheidung darüber wurde schließlich an die Kommission überwiesen, die mit der Ausarbeitung der *Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens* beauftragt war (ebd. 514; zur Denkschrift siehe unten, Seite 65). In dieser Denkschrift wurde schließlich die Auslese der hilfsschulbedürftigen Kinder und Jugendlichen noch deutlicher als etwa in der Denkschrift von 1920 gefordert (siehe Kapitel 2, Seite 37). Die Auslese sei ein Vorteil für die Volksschule und ihre Schülerschaft, für die gesamte Gesellschaft und die Hilfsschülerinnen und -schüler selbst. Die Denkschrift von 1954 zeichnete dabei ein extrem negatives Bild der Zukunft von hilfsschulbedürftigen Kindern, wenn keine Überweisung in eine Hilfsschule erfolge. Die hilfsschulbedürftigen Kinder in einer Volksschule wurden als „störender Bodensatz“ der Volksschulen bezeichnet, die bei Nichtüberweisung „erziehlisch [...] in die Schwererziehbarkeit abgedrängt [werden]“ (VDH 1955, 11). So wurde argumentiert, dass wenn ein eigentlich einer Hilfsschule bedürftiges Kind drei oder vier Jahre älter als seine Mitschülerinnen bzw. -schüler und damit körperlich den anderen Schulkindern überlegen sei, sich „aber mit ihnen in den schulischen Leistungen in keiner Weise messen“ könne, ihm werde

„eines Tages [...] seine körperliche Überlegenheit und seine geistige Unterlegenheit bewußt. Dann versucht es, zur Befriedigung seines normalen Geltungsbedürfnisses entweder seine Körperkräfte rücksichtslos einzusetzen und entwickelt sich dabei zum Rowdy seiner Klasse oder [...] wird faul und nachlässig.“ (ebd. 11f)

Es wurde darauf verwiesen, dass die meisten Kinder den ersten Weg gehen würden. In späteren Schuljahren würde sich das Kind „verlogen, frech und roh“ verhalten (ebd. 12). Nach dem Schulabgang scheitere es im Leben, es

„hat kein Interesse an Arbeit und wird arbeitsscheu. [...] Und kommt dann noch das Verlangen nach Befriedigung kleinerer und größerer Wünsche hinzu, ist der Weg zur Kriminalität geebnet“ (ebd. 12).

Die Überschrift des Abschnitts in der Denkschrift von 1954 lautete entsprechend: „Es muss alles getan werden, um die hilfsschulbedürftigen Kinder restlos zu erfassen“ (ebd. 12).

In den 1955 erschienenen *Richtlinien für den Unterricht und die Erziehung in den heilpädagogischen Sonderschulen* legte der Verband Wert auf die Betonung, dass die Arbeit mit dem Hilfsschulkind bestimmte Gründe habe. So seien die bis 1933 gültigen Begründungen zum Bestehen der Hilfsschule zwar nach wie vor gültig, aber ein neuer Grund sei hinzutreten, denn

„man will nicht helfen, um dadurch vermeidbare Kosten für die Zukunft einzusparen, sondern man hilft um des Menschentum willen, das auch im schwachen und behinderten Kinde erkannt und bejaht wird.“ (VDS 1955b, 601)

Der Gedanke des Helfens „um des Menschentum willen“ wurde als „neuer Geist“ des heilpädagogischen Schulwesens bezeichnet (ebd. 601). Weiter hieß es explizit, dass die genannten Motive nicht nur auf die Hilfsschulkinder beschränkt seien, sondern sich auf alle Sonderschülerinnen und -schüler bezögen:

„Was in diesem Artikel von dem Hilfsschulkind gesagt wird, gilt mit entsprechender Abwandlung auch für die Kinder aller Zweige des heilpädagogischen Sonderschulwesens. [...] In jedem – auch dem schwächsten, hilflosesten und hilfsbedürftigsten – müssen wir den Menschen erkennen, und jedes Kind muß zu seinem Menschentum geführt werden.“ (ebd. 604)

Haltung der Landespolitik zur Hilfsschule – Beispiel Hessen

Auf der 1. Vertreterversammlung des Hilfsschulverbandes 1949 in Frankfurt am Main legte Regierungsrat Max Goebel (Hessisches Kultusministerium) in einem Referat dar, wie das Land Hessen zum Wiederaufbau des Sonderschulwesens stehe. Laut Regierungsrat Goebel wollte der damalige Staat „in Wahrheit eine bewußt soziale Einrichtung sein“, und daher müsse er „die Fürsorgepflicht für alle Hilfsbedürftigen übernehmen“. Zudem sei „soziale Fürsorge [...] an Stelle kalter Berechnung getreten“, und „Jahre erniedrigender Menschenbehandlung mit Vernichtung lebensunwerten Lebens“ seien nun „abgelöst durch eine Zeit der Wiederachtung der Menschenwürde und Menschenrechte“. Die „verachteten Volksschichten von gestern“ würden das wieder-gutmachende Interesse der Staatsführung erwarten. Goebel betonte, dass es für den Staat nach außen hin positiv sei, wenn er sich „nach dem Verbrechen gegen die Menschlichkeit“ den Armen und Schwachen wieder annehme (Heilpädagogische Blätter 1950, 14). Neben dem moralischen Aspekt war es laut Goebel für das Ministerium zudem von Bedeutung, dass der Staat ökonomisch handle, „wenn er auch dem letzten Menschen zur Lebens- und Berufsfähigkeit verhilft, wenn er statt Arbeitshäuser[n] und Gefängnisse[n] Sonderschulen einrichtet“. Denn wenn dies nicht erfolge, dann könnten die „vom Lebensglück vergessenen Kinder“ nicht froh werden und würden „radikalen Strömungen in die Arme getrieben“. Die Investitionen in Sonderschulen seien „vor-beugende Einrichtungen“ und machten später einen erheblichen Teil der Erwerbslosenfürsorge überflüssig (ebd. 14). Es zeigte sich also eine große Übereinstimmung mit den Begründungen des Hilfsschulverbandes. Bei den Ausführungen von Regierungsrat Goebel ist allerdings zu berücksichtigen, dass er sechs Jahre später auf dem Verbandstag des VDS 1955 auch Vertreter des Landesverbandes Hessen war, er also spätestens dann selbst ein Mitglied des VDS war.

3.3 Empfehlungen zum Sonderschulwesen bis 1964



Hinweis: Die Abbildung stellt die in die Untersuchung einbezogenen Empfehlungen dar (siehe Kapitel 1).

Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 2: Empfehlungen nationaler Akteure zur Organisation und Struktur des Sonderschulwesens 1954 bis 1964

3.3.1 Hilfsschulverband (1954) – Die Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens

Ab Anfang der 1950er Jahre arbeitete der Hilfsschulverband ein in sich abgestimmtes Programm zur zukünftigen Sonderschulentwicklung aus. 1951 wurde dann die Anfertigung einer Denkschrift beschlossen:

„Die Vertreterversammlung beauftragt den Vorstand, einen Gesetzentwurf für Sonderschulen vorzubereiten mit der Maßgabe, die besonderen Aufgaben und Notwendigkeiten der Hilfsschule zu berücksichtigen.“ (Heilpädagogische Blätter 1951, 350)

Auf der Vertreterversammlung 1953 wurden die ersten ausführlichen Entwürfe dazu beraten. Aus jedem Landesverband wurde ein Vertreter in die Kommission zur Erarbeitung hinzugesandt (VDH 1953, 497-515). Auf der Sitzung des Gesamtvorstandes des Hilfsschulverbandes im Mai 1954 wurde die Denkschrift schließlich beschlossen. Am 10. September 1954 überreichte der Hilfsschulverband die *Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens* an den *Deutschen Städtetag* (VDH 1955). Die Form der Darstellung der Verbandsposition im Rahmen einer Denkschrift war für den Verband kein neues Instrument: Bereits 1920 hatte der Vorgängerverband VdHD eine Denkschrift über das Hilfsschulwesen sowie dann 1926 und 1927 jeweils Denkschriften hinsichtlich Besoldungsfragen herausgegeben (siehe Kapitel 2, Seite 37ff). Ergänzend zur eigentlichen Denkschrift über den Ausbau des Sonderschulwesens fügte der Verband auch einen Entwurf eines Schulgesetzes bei. Der Gesetzentwurf wurde damit begründet, dass es bislang keine länderübergreifenden Regelungen oder Beschlüsse im Sinne einer zukünftigen allgemeinen Organisation des Sonderschulwesens und seiner einzelnen Schultypen gegeben habe. Der Entwurf wurde demnach beigefügt, um „die rechtlichen Grundlagen des heilpädagogischen Sonderschulwesens [...] endlich in eine geschlossene Form zu bringen“ und die Sonderschultypen klar voneinander abzugrenzen (ebd. 41-55). In der Denkschrift wurden zwar fünf Sonderschultypen beschrieben (Hilfsschule, Sprachheilschule, Schwerhörigenschule, Sehbehindertenschule, Schule für Gemeinschaftsschwierige), Schwerpunkt der Darstellung war aber die Hilfsschule. Für die Hilfsschule wurden insbesondere die Notwendigkeit zum Schulneubau (in eigenen Schulgebäuden), die spezifischen baulichen Bedingungen von Räumen für Hilfsschulklassen und die notwendige Bereitstellung von Werkräumen und Anlagen für sportliche Erziehung thematisiert.²² Der Verband schrieb, dass „zehntausende von hilfsschulbedürftigen Kindern [...] heute noch keine Hilfsschule besuchen [können]“ (ebd. 8). In der Denkschrift gab es keine eigenen Abschnitte zu Blinden- und Taubstummschulen. Hintergrund war, dass der Verbandsvorsitzende auf der Verbandstagung 1953 äußerte, es sei ja eigentlich selbstverständlich, dass die Blindenschulen und auch die Taubstummschulen „ein Teil des umfassenden Sonderschulwesens“ seien. Aber der Vorstand sei auch der Auffassung, dass der Hilfsschulverband nicht berechtigt sei, für diese Schultypen einen Gesetzentwurf den Ministerien zuleiten. Wahrscheinlich kam hinzu, dass die sehr viel kleineren Verbände der Lehrkräfte der Blindenschulen und der Taubstummschulen angesichts der Ausweitungspläne des sehr viel größeren Hilfsschulverbandes eine Vereinnahmung durch diesen fürchteten. Auf der Vertretertagung 1953 berichtete ein Verbandsmitglied aus Dortmund, dass es die Taubstummenlehrkräfte im Vorjahr auf ihrer eigenen Tagung deutlich abgelehnten, mit den Hilfsschullehrkräften in einem Verband aufzugehen (VDH 1953, 502).²³ Indirekt wurden die Blinden- und Taubstummschulen aber dennoch in der Endfassung erwähnt. So hieß es, dass die in der Denkschrift beschriebenen Schulen für Sehbehinderte und Schulen für Schwerhörige „eine selbstständige Stellung zwischen der Volksschule und den Blindenschulen bzw. den Taubstummanstalten einnehmen würden“ (VDH 1955, 31). Die beiden Schultypen wurden damit zwar nicht eigens bearbeitet, aber in einen großen Rahmen aufgenommen.

22 1927 veröffentlichte Fuchs auch einen Gesetzentwurf (Fuchs 1927; siehe Kapitel 2, Seite 39).

23 Bleidick sah hinter der Weglassung hingegen auch den Grund, dass die Blinden- und Taubstummenlehrer bereits eine Besoldungsstufe erhielten, die die Hilfsschullehrer erst erreichen wollten (Bleidick 1998, 102).

3.3.2 Deutscher Städtetag (1955) – Die Entschlieung zum Sonderschulwesen

Im September 1954 hatte der VDH dem Deutschen Städtetag die *Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens* übergeben. Der Deutsche Städtetag stellte schon damals den kommunalen Spitzenverband von kreisfreien und kreisangehörigen Städten in Deutschland dar. Mit der Übergabe wurden die Verbandsempfehlungen gegenüber dem wichtigsten kommunalen bildungspolitischen Verband ausgedrückt, was insbesondere in einem System der „Doppelten Schulträgerschaft“ von Bedeutung war (siehe hierzu Kapitel 1, Seite 17). So waren die kommunalen Schulträger vor allem für den Bau von Schulen zuständig, was das Hauptanliegen des Verbandes war. Der Schulausschuss des Deutschen Städtetages befasste sich schon kurz nach der Übergabe der Denkschrift in einer Sitzung ausschließlich mit dem Sonderschulwesen. Der Vorsitzende des VDH Dohrmann nahm daran als Gast teil und berichtete später in der Verbandszeitschrift, dass die Sitzung von dem Wunsch geprägt gewesen sei, zu einer sofortigen Entschlieung zum Sonderschulwesen zu kommen. Dies erfolgte dann auch einstimmig, wurde anschließend vom Sozialausschuss, dann vom Präsidium und vom Hauptausschuss des Deutschen Städtetages beraten und dort auch einstimmig angenommen (Dohrmann 1955, 426). Laut Dohrmann bestand im Schulausschuss die klare Überzeugung, dass alle hilfsschulbedürftigen Kinder in eine Hilfsschule zu überweisen seien. „Es wurde betont, daß die Überweisung in eine Hilfsschule keine Strafmaßnahme bedeutet, sondern lediglich der bestmöglichen Entwicklung des Kindes dient und eine wirkliche Hilfe für die Kinder darstellt“ (ebd. 425). Die wichtigsten Erwägungen der Entschlieung hinsichtlich der Hilfsschule waren:

- Hilfsschulen sollen eigenständige Schulsysteme unter eigener Leitung sein.
- Eine Schule soll bis zu sechs Klassen (bei neunjähriger Schulpflicht sieben Klassen) umfassen (mit Klassen waren hier vermutlich Jahrgangsstufen gemeint, Anm. T. Dietze).
- Die Klassen an Hilfsschulen sollten kleiner als an Volksschulen sein (ebd. 427).

Bezüglich der Schulen für Sprachkranke, der Schule für Schwerhörige, der Schule für Sehbehinderte und der Schulen für Körperbehinderte hieß es unter Punkt I, dass deren Entwicklung „bisher noch zurückgeblieben“ sei. Und weiter: „Die Städte werden auf die Bedeutung dieser dringenden und dankbaren Aufgabe hingewiesen.“ Im Punkt II hieß es: „Für Einrichtung und Ausstattung dieser Schulen gelten mit entsprechenden Abwandlungen die zu I entwickelten Grundsätze“, womit die Grundsätze der Hilfsschulen gemeint waren (ebd. 428). Die Städte sollten zudem bestrebt sein, den begabten Kindern dieser Schulen den Zugang zu einer Bildung auf weiterführenden Schulen zu ermöglichen.

Zu den Schulen für Gemeinschaftsschwierige gab es einen eigenen Abschnitt in der Entschlieung. Die gemeinschaftsschwierigen Kinder sollten „in den Sonderschulen durch intensive heilpädagogische Betreuung in den Stand gesetzt werden, möglichst bald in ihre alte Schulart zurückkehren zu können“ (ebd. 428).

Im Abschnitt „Allgemeine Gesichtspunkte“ wurde die gegebenenfalls notwendige Einrichtung von Heimen an Sonderschulen erwähnt. Als Träger sollten große Städte, Kommunalverbände oder die Länder agieren (ebd. 428). Auch in der Entschlieung des Städtetages wurden wie schon in der Denkschrift des VDH die Blinden- und die Taubstummenschulen nur kurz angerissen. Der Duktus macht aber klar, dass auch sie als heilpädagogische Schulen angesehen wurden. Schließlich wurde noch auf notwendige Erziehungsmaßnahmen hingewiesen, die eine enge Zusammenarbeit von Schule und Jugendfürsorge erforderlich machten.

Insgesamt übernahm der Deutsche Städtetag den Großteil der Positionen des VDH. Dohrmann als Vorsitzender des VDH schrieb später von einem überaus großen Einvernehmen zwischen Verband und Schulausschuss des Städtetages:

„Zurückblickend [kann ich] feststellen, daß die Tage in Berlin für unsere Sache ein großer Erfolg waren. Der vorwärtsgewandte Geist unseres Verbandes traf auf die fortschrittliche Gesinnung, die pädagogische Aufgeschlossenheit, die allgemeine Schulfreudigkeit und auf das Gefühl des Verpflichtetseins auch für das letzte Kind, kurz, auf die gute Tradition der deutschen Städte. So entstand eine Atmosphäre, wie ich sie mir nicht besser wünschen konnte, und es kam zu einem echten Zusammenklang der beiderseitigen Ansichten und Pläne.“ (ebd. 452)²⁴

3.3.3 Sonderschulverband (1955) – Die Richtlinien für den Unterricht und die Erziehung in den heilpädagogischen Sonderschulen

Im August 1955 wurde die Namensänderung von Hilfsschulverband zu Sonderschulverband auch für den Bundesverband des VDS wirksam (siehe oben, Seite 62). Der VDS veröffentlichte die *Richtlinien für den Unterricht und die Erziehung in den heilpädagogischen Sonderschulen* (VDS 1955b, abgedruckt in der Verbandszeitschrift). Die Richtlinien sollten eine Materialsammlung sein, um die Ausarbeitung von amtlichen Dokumenten zu unterstützen (ebd. 600). Während sich die *Denkschrift* von 1954 also vor allem dem äußeren Aufbau widmete und daher auch an den Deutschen Städtetag überreicht wurde, waren die Richtlinien eher an die jeweiligen Landesgesetzgeber gerichtet, die für die grundsätzliche Struktur der Schulen und die Verabschiedung von Lehrplänen zuständig waren.

In den Richtlinien folgten auf einige grundsätzliche Darstellungen zu den Sonderschultypen ausführliche Erläuterungen zu methodischen Fragen, zu besonderen pädagogischen Bedarfen des Unterrichts und zu didaktischen Modellen (ebd. 604-607). Dies erfolgte zwar für jeden Sonderschultyp einzeln, das Sonderschulwesen wurde aber dennoch als eine heilpädagogische Einheit dargestellt. Der Verband schrieb zum Anlass und zur Zusammenstellung der Richtlinien, dass diese inhaltlich die „Erfahrung und die Erkenntnis zweier Generationen“ widerspiegeln und Forschungsergebnisse sowie auch „die Lehren der täglichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit“ berücksichtigen (ebd. 600). An anderer Stelle hieß es, dass diese Richtlinien „in Inhalt und Art einmalig in der Geschichte des deutschen Sonderschulwesens“ seien (VDS 1957, 448). Später meldete die Verbandszeitschrift, dass die Richtlinien großes Interesse geweckt hätten und umfangreich von Behörden, Organisationen, Abgeordneten und anderen Interessierten angefordert worden seien (ebd. 521).

Gespräche des Verbandes mit weiteren politischen Akteuren

Mit der Denkschrift über das Sonderschulwesen von 1954 und den Richtlinien für den Unterricht 1955 hatte der VDS die beiden wichtigsten bildungspolitischen Akteure (Deutscher Städtetag als kommunaler Spitzenverband, Landespapamentarier als Gesetzgeber der inneren Schulangelegenheiten) im Bereich des Schul- und Sonderschulwesens umfassend über seine Positionen informiert und gezielt angesprochen. Schon im Bericht über die Entschließung des Deutschen Städtetages 1955 hatte der Verbandsvorsitzende seiner Hoffnung Ausdruck gegeben, dass „der gleiche Geist, der die Beratungen des Deutschen Städtetages beseelte, auch in den Kultusministerien und den Parlamenten zuhause ist [...]“ (Dohrmann 1955, 426). Auf dem Verbandstag 1955 wurde dann im Geschäftsbericht des Vorstandes gemahnt, nun „besonders wachsam“ zu sein:

²⁴ Im Jahr 1955 hielt der Vorsitzende des Schulausschusses des Deutschen Städtetages auf der Verbandstagung des VDS als Gast einen Vortrag (VDS 1955a, 501).

Nach der Veröffentlichung der Denkschrift und nachdem in allen Ministerien die Schulgesetzgebung in Gang gekommen sei, gelte es, insbesondere die Eigenständigkeit als selbstständige Schulgattung zu erreichen (VDS 1955a, 482). Weiter sei zu erwarten, dass sich der Schulausschuss der KMK mit der Frage der Sonderschulgesetzgebung „in Kürze“ (ebd. 482) beschäftigen werde. Dabei werde der im Hessischen Kultusministerium beschäftigte Regierungsrat Goebel, der auch VDS-Mitglied sei, in der KMK berichten.

Auf der Vorstandssitzung des Verbandes wurde 1956 vermerkt, dass es Gespräche mit dem *Deutschen Städtebund*, also dem Verband der kreisangehörigen Städte Mittel- und Norddeutschlands, gegeben habe. Ziel aus Sicht des Verbandes sei es, dass der Städtebund die Entschließung des Deutschen Städtetages übernehmen werde. Der Vorstand diskutierte auch, in der Zukunft an den *Deutschen Landkreistag* und den *Deutschen Gemeindetag* heranzutreten. Dazu sollte eine Denkschrift für das ländliche Sonderschulwesen erarbeitet werden; ob dies innerhalb der nächsten zwei Jahre leistbar sei, bleibe aber fraglich (ebd. 483). Tatsächlich wurde sie erst 1964 veröffentlicht (siehe unten, Seite 73). Zudem berichtete das Protokoll, dass „Führung“ mit dem *Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* aufgenommen worden sei, denn dieser habe die Denkschrift (1954) sowie die Richtlinien (1955) angefordert (Vorstand des VDS 1956, 231). Die in der Verbandszeitschrift veröffentlichten Protokolle der nachfolgenden Vorstandssitzungen und der Verbandstagungen geben jedoch keinen Hinweis auf den Ausgang dieser Bemühungen.

3.3.4 Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959) – Der Rahmenplan zur Umgestaltung des Schulwesens

Der *Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen* wurde 1953 gegründet und hatte die Aufgabe, die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens sowohl zu beobachten als auch Empfehlungen für die Bildungspolitik zu formulieren. Er stellte ein bildungspolitisches Gremium für die Beratung der Bildungspolitik dar, arbeitete aber unabhängig von politischen Entscheidungsträgern. Die Mitglieder des Gremiums waren vom Bundespräsidenten berufene Persönlichkeiten, die jedoch nicht parteipolitisch gebunden sein sollten. Die Empfehlungen des Ausschusses waren für die Bildungspolitik und -verwaltung nicht bindend. Zudem gab es keinen organisatorischen Unterbau und auch keine institutionalisierten Dialogpartner aufseiten der Politik und der Verwaltung in Bund und Ländern (Hepp 2011, 96f).

Bis zur Auflösung im Jahr 1965 veröffentlichte der Deutsche Ausschuss rund 30 Empfehlungen. Dazu gehörte insbesondere der *Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens* (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1959). Das Sonderschulwesen wurde im Rahmenplan von 1959 nur oberflächlich behandelt. Dort hieß es unspezifisch:

„Die Hilfsschulen und Sonderschulen nehmen diejenigen Kinder auf, deren Entwicklung so stark behindert, gestört und verzögert ist, daß sie in den anderen Schularten nicht zu ihrem Recht kommen und deren Arbeit erheblich belasten würden.“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966, 77)

Anhand dieser knappen Aussage wurde zumindest deutlich, dass der Ausschuss die Sonder- und Hilfsschulen als notwendigen Teil des Schulwesens erachtete. Dennoch befasste sich keine einzige der Empfehlungen konkret mit der Frage der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit pädagogisch relevanten Behinderungen umfänglich. Wittmann verwies darauf, dass nur in zwei Empfehlungen die Hilfs- bzw. Sonderschulen überhaupt angesprochen wurden (zur

Arbeit der Grundschule vom 01.12.1956, zum Ausbau der Hauptschule vom 02.05.1964). Im Gutachten zur Gestaltung der Grundschule hieß es zur Hilfsschule:

„Für wirklich hilfsschulbedürftige Kinder bedarf es jedoch besonderer Einrichtungen. Neben Hilfsschulen und Hilfsschulklassen auch in kleineren Städten, die von Kindern umliegender Orte besucht werden können, sollten Heimhelfsschulen eingerichtet werden.“ (Wittmann 1969, 18)

Die Betonung, dass Hilfsschulen nur für „wirklich hilfsschulbedürftige Kinder“ der Unterrichtsort sein sollten, kann dahingehend interpretiert werden, dass die Gefahr gesehen wurde, dass sie auch für sehr schwache Grundschul Kinder als Lernort betrachtet werden könnten.

Bei den Empfehlungen zur zukünftigen Hauptschule wurde die Notwendigkeit der Hilfs- und Sonderschulen benannt: „Bei der Gesamtplanung sind die Bedürfnisse der Sonderschulen nicht zu vergessen“ (ebd. 18). Noch deutlicher als 1956 wurde die Gefahr benannt, dass die Hilfsschule als Auffangbecken für schwach begabte Hauptschülerinnen und -schüler genutzt werden könnte:

„Schwach Begabte aus der Hauptschule in Hilfsschulen oder Sonderschulen zu überweisen, ist pädagogisch und gesellschaftspolitisch nicht ungefährlich; wirklich hilfsschulbedürftige Kinder sollten erheblich früher überwiesen worden sein.“ (ebd. 18)

Dass es weder eigene Empfehlung zu den besonderen Problemlagen behinderter Kinder und Jugendlicher gab noch mögliche Konzepte der Beschulung angesprochen wurden, erklärte Muth damit, dass sich Bildungspolitik in Zeiten des Wirtschaftswunders und des enormen Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften vor allem jener Teile der nachwachsenden Generation annahm, die für die Gesellschaft in einem höheren Maß brauchbar waren als Sonderschulkinder (Muth 1985, 162). Dem hinzuzufügen ist der Verweis auf die oben genannte Struktur des Deutschen Ausschusses ohne große personelle Ressourcen und spezifische Dialogpartner.

3.3.5 Schulausschuss der KMK (1960) – Das Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens

Im Jahr 1960 wurde seitens des Schulausschusses der KMK das *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens* veröffentlicht. Es war das erste umfassende und für die 1960er Jahre auch zentrale bildungsplanerische staatliche Dokument zum Sonderschulwesen. Die Kultusminister berieten im Februar 1960 über das Gutachten und ermächtigten den Schulausschuss, es zu veröffentlichen (KMK 1960, Vorwort). Auch wenn dies kein offizieller KMK-Beschluss war, unterstützten die Bundesländer (durch Vertreter in den KMK-Gremien) den Inhalt des Gutachtens gemeinsam. Damit ist das Gutachten auch Zeugnis einer von allen Ländern getragenen allgemeinen Zustimmung.

Vorarbeiten zum KMK-Gutachten und personelle Überschneidungen mit dem Sonderschulverband

Bereits zum Zeitpunkt der Erstellung der Denkschrift 1954 gab es einige Kontakte des VDH bzw. des späteren VDS in den Schulausschuss der KMK hinein (VDS 1955a, 482). In den Dokumenten des Sonderschulverbandes findet sich schon 1955 der Hinweis, dass sich die KMK mit den Fragen des Sonderschulwesens wohl befassen werde (siehe oben, Seite 69). Die Vorarbeiten zum Gutachten erfolgten durch einen Sachverständigenausschuss mit insgesamt sechs Personen (KMK 1960, 4). Von diesen Sachverständigen waren drei Mitglieder des VDS, darunter zwei Landesverbandsvorsitzende (VDS 1961a).²⁵ Die Sachverständigen legten im Frühjahr 1959

25 Kuchenbäcker: Landesvorsitzende 1957 bis 1961 (Nordrhein-Westfalen) – Keller: Landesvorsitzender 1957 bis 1963 (Berlin), zugleich Mitarbeiter des Senators Tiburtius (siehe Anmerkung zuvor) – Goebel: Regierungsrat im Hessischen Kultusministerium (zur Person Goebel, siehe oben Seite 65, 69).

dem Schulausschuss der KMK einen Entwurf zu einem Gutachten vor. In mehreren Sitzungen wurde der Entwurf im Schulausschuss der KMK thematisiert und schließlich veröffentlicht (KMK 1960). Bleidick verwies darauf, dass es im KMK-Gutachten mit der Denkschrift von 1954 einige gleichlautende Textstellen gab (Bleidick 1985b, 105).

Erarbeitung und Veröffentlichung des Gutachtens erfolgten also bereits personell in einer engen Verflechtung von KMK und VDS. Als Beispiel für eine Atmosphäre der engen Übereinstimmung sowie gleicher Ziele kann die Vertreterversammlung des Verbandes 1959 in Berlin dienen. Der damals amtierende KMK-Präsident Prof. Dr. Tiburtius, zugleich Senator für Bildung in Berlin, richtete hier ein Grußwort an die Versammlung. Er machte deutlich, dass ihm persönlich die Versorgung behinderter Kinder stets ein großes Anliegen sei und er immer wieder von einem Mitarbeiter auf die Anliegen des Sonderschulwesens aufmerksam gemacht werde (VDS 1960, 38-42).²⁶ Er betonte eine noch anzustrebende „rechte Würdigung“ des Sonderschullehrerberufs „auch in Beamtenrecht- und Besoldungsfragen“ und sprach von vielen Zielen, in denen sich der VDS und die KMK einig seien. Bezüglich einer stetig zu leistenden Überzeugungsarbeit der Finanzpolitiker hieß es: „Also kurz und gut, da müssen wir zusammenstehen in einer Kameradschaft der Gewissen und aus dem eigenen Wissen, etwas Gutes machen.“ Hierauf ertönte Beifall, und der KMK-Präsident fügte dem hinzu: „Ich freue mich, daß wir das so miteinander halten wollen. Ja, ich bin ein Optimist und denke, ich darf ihren Beifall so deuten“ (ebd. 41). Der KMK-Präsident verabschiedete sich mit den Worten:

„Denn wir haben in Ihnen ein ganz ansehnliches Gremium von Bundesgenossen für das, was Ihre Tagung erbringen wird, für die Ziele, die Sie verfolgen und die mich mit Ihnen verbinden. Also kein leerer Gruß, sondern ein verpflichtender Gruß der Kultusminister sei damit ausgesprochen.“ (ebd. 42)

Inhalte des KMK-Gutachtens

Programmatisch der Denkschrift des Hilfsschulverbandes von 1954 und der Entschließung des Deutschen Städtetages von 1955 sehr ähnlich schrieb der Schulausschuss der KMK in der Einführung zum Gutachten:

„Das Ansehen der Sonderschulen in der Öffentlichkeit muß gehoben werden. Das Deutsche Volk hat gegenüber den Menschen, die durch Leiden oder Gebrechen benachteiligt sind, eine geschichtliche Schuld abzutragen. Sie dürfen nicht als weniger wertvoll betrachtet oder behandelt werden. Das deutsche Volk muß die Aufgabe wieder ernst nehmen, allen Kindern und Jugendlichen, die die allgemeinen Schulen nicht mit Erfolg besuchen können, den Weg zu einem sinnerfüllten Leben zu bereiten.“ (KMK 1960, 6)

„Die Richtlinien gehen von der Überzeugung aus, daß die Sorge um die Sonderschulen eine Pflicht der Allgemeinheit darstellt. Der ernste Wille eines Volkes, die Achtung vor der Menschenwürde zum Grundsatz seiner Lebensordnung zu erheben, und seine Kulturhöhe beweisen sich auch in der Sorge um diejenigen, die auf die Hilfe ihrer Mitmenschen angewiesen sind.“ (ebd. 8)

Im KMK-Gutachten wurde die Eigenständigkeit des Sonderschulwesens empfohlen, denn „die gesunde Weiterentwicklung [...] setzt voraus, daß die Eigenständigkeit der Arbeit in den Sonderschulen gewährleistet wird und klare Rechtsgrundlagen geschaffen werden“ (ebd. 8). Das KMK-Gutachten benannte acht unterschiedliche Sonderschultypen:

²⁶ Senator Prof. Tiburtius: „Ganz tief begründet und richtig ist, daß mir in der großen Zahl meiner Aufgaben der Gedanke an die Hilfe besonders am Herzen liegt, die man den Ihnen anvertrauten Kindern geben kann. Mein lieber Mitarbeiter und Kollege, Oberschulrat Keller, wird nicht müde, mich unter entsprechende Eindrücke zu führen“ (VDS 1960, 39).

Blindenschule	Sehbehindertenschule	Gehörlosenschule
Schwerhörigenschule	Sprachheilschule	Körperbehindertenschule
Hilfsschule	Erziehungsschwierigenschule	

Weiterhin wurden im Gutachten zwei neue Schultypen genannt, die das Sonderschulwesen ergänzen sollten: *Krankenschule und Hausunterricht* sowie *Beobachtungsschule*. Letztere wurde als eine in der Zukunft erst zu entwickelnde Schulform bezeichnet, und es wurden nur einige grundsätzliche Bedingungen erläutert, die diese Schulform nötig machten. Außerdem wurden Konzepte der *Schule im Jugendstrafvollzug*, der *Sonderberufsschule* und des *Heilpädagogischen Lebenskreises* dargestellt. Der Heilpädagogische Lebenskreis war eine Vorform der *Schule für Geistigbehinderte*, die erst in den 1960er Jahren in den Ländern auf- und ausgebaut wurde (siehe dazu nächster Abschnitt).

Das Gutachten wurde in *Allgemeine Richtlinien* sowie in *Richtlinien für die einzelnen Sonderschultypen* eingeteilt. In den Allgemeinen Richtlinien stand, dass Sonderschulen

„in ihrer pädagogischen Arbeit eigenständige Unterrichts- und Erziehungseinheiten (Schulen, Klasse oder Gruppen) für schulpflichtige Kinder oder Jugendliche [sind], deren Gesamtperson oder deren einzelne Fähigkeiten sich wegen körperlicher, seelischer oder geistiger Behinderung in den allgemeinen Schulen nicht oder mit nicht genügendem Erfolg entfalten können oder die durch ihr vermindertes Leistungsvermögen oder ihr gemeinschaftsstörendes Verhalten die Entwicklung ihrer Mitschüler erheblich hemmen oder gefährden.“ (KMK 1960, 8)

Hier wurde die Eigenständigkeit der Sonderschulen festgestellt, und erste Überweisungskriterien wurden genannt. Daneben gab es weitere 16 *Allgemeine Richtlinien* zur Strukturierung des Sonderschulwesens, darunter zur Terminologie, zu allgemeinen Unterrichts- und Erziehungszielen der Sonderschulen, zur Ausbildung von Sonderschullehrkräften, zur Schulaufsicht und zur Einschulung in Sonderschulen sowie zu möglichen Rücküberweisungen. Weiterhin wurden durchschnittliche Klassengrößen für alle Sonderschultypen angegeben, die sich „aus der Erfahrung“ ergäben (ebd. 13; siehe im Detail Kapitel 6 und 7).

Das KMK-Gutachten umfasste auch die Forderung nach Errichtung sonderschulischer Einrichtungen für „verstreut wohnende Kinder“, worunter ländliche Gemeinden, Klein- und Mittelstädte und dünn besiedelte Vororte verstanden wurden. Hier sollten die Länder eigenständig agieren und lokale Entscheidungen dahingehend treffen, ob die Versorgung durch die allgemeine Schule am Ort, durch Mittelpunktsonderschulen, durch Tagesheimschulen, das heißt Schulen mit Betreuungsmöglichkeit, oder durch Schulen mit Wohnheimen (Schule mit Heim) organisiert werden solle. Im letzten Fall sei eine Fünf-Tage-Woche angemessen, um den erzieherischen Einfluss der Familie beizubehalten (ebd. 12f). In sehr abgelegenen Gegenden sollte lokal entschieden werden, ob ein Sonderschulunterricht in der Regelschule am Ort, durch Wanderlehrer, in Mittelpunktsschulen, in Tagesheimschulen oder in Schulen mit Wohnheim erfolgen solle (ebd. 12).

Zu einer möglichen Kooperation zwischen Sonderschule und Regelschule hieß es im Abschnitt „Einschulung in Sonderschulen“ mit Fokus lediglich auf mögliche Risiken:

„In den Fällen, in denen der Aufenthalt Sonderschulbedürftiger in allgemeinen Schulen sowohl für diese selbst als auch für die übrigen Schüler einen pädagogischen Gewinn darstellen würde, muß die Frage der Unfallverhütung und -haftung vorsorglich geklärt werden.“ (ebd. 11)

Das KMK-Gutachten hatte an dieser Stelle nicht die Chancen einer Kooperation im Blick, sondern verwies allein auf notwendige rechtliche Absicherungen der Regelschule gegenüber den Sonderschulkindern. Diese Haltung stand in einer Linie zu den Beschreibungen der

Hilfsschulkinder durch den Hilfsschulverband in der Denkschrift an den Deutschen Städtetag von 1954 (siehe oben, Seite 64).

Wenngleich das KMK-Gutachten in vielen Teilbereichen recht umfassend war, nannte der Schulausschuss der KMK es als Ziel des Gutachtens, dass lediglich Vorschläge zu den „täglichen Herausforderungen“ gemacht werden sollten und das Gutachten nicht den Anspruch einer übergreifenden Bildungsplanung habe.

Es wurden keine Aussagen zur konkreten Organisation der Sonderschulen getroffen. Als Grund nannte die KMK eine Bewahrung vor einer zu großen Gleichförmigkeit, denn „die Sonderschulen entziehen sich den Bemühungen um starre Vereinheitlichung noch mehr als andere Formen unseres Schulwesens“ (KMK 1960, Vorwort). Und weiter hieß es: „Die Vorschläge sind in enger Bindung an die heutige Situation entstanden und wollen nicht als endgültiges Ziel verstanden sein“ (ebd., Vorwort). Der Schulausschuss empfahl den inneren wie äußeren Schulträgern,

„die notwendigen Sonderschulen einzurichten und bereits bestehende besser mit Unterrichtsräumen, Lehr- und Lernmitteln auszustatten“ und „den Lehrern eine Ausbildung zu geben, die den modernen heilpädagogischen Anforderungen genügt“ (ebd. 7)

Dies sei eine „sofort in Angriff zu nehmende und überall lösbare Aufgabe“ (ebd. 7). Der VDS begrüßte nach der Veröffentlichung in einer Stellungnahme das Gutachten der KMK und lobte in vielen Punkten dessen Ausführlichkeit. Zugleich wurde bedauert, dass die Beschlussfassung nur als *Gutachten der KMK* erfolgt sei und nicht als *Richtlinie der KMK* (Schade 1960, 631f).

3.3.6 Sonderschulverband (1964) –

Die Denkschrift zum Ausbau des ländlichen Sonderschulwesens

Schon im Jahr 1951 wurde auf der Vertreterversammlung des Hilfsschulverbandes die Einrichtung eines eigenen Referats für das ländliche Sonderschulwesen beschlossen. Aufgabe war auch, die Organisationsmöglichkeiten von Hilfs- und Sonderschulen als Schulform für nur wenige Prozent der Schülerschaft eines Schülerjahrgangs zu bestimmen. Es war auch dem Verband klar, dass dies in ländlichen Regionen anders erfolgen müsse als in Städten. Im Geschäftsbericht des Verbandsvorstandes auf der Vertreterversammlung 1955 wurde bereits angekündigt, dass der Denkschrift an den Deutschen Städtetag von 1954 bald auch eine entsprechende Denkschrift für das ländliche Sonderschulwesen folgen solle (VDS 1955a, 483).²⁷ Die Arbeit an einer *Denkschrift für das ländliche Sonderschulwesen* begann dann jedoch erst im Jahr 1959. Ziel der Denkschrift war es für den Verband, die Öffentlichkeit auf den Mangel an Zugang zu einer Sonderschule in ländlichen Regionen hinzuweisen. Dem Vorstand des Bundesverbandes wurden diesbezüglich konkrete Anforderungen von Landesverbänden gestellt. Jedoch wurde zunächst beschlossen,

„vorläufig von einer Drucklegung abzusehen, weil bei dem großen Sonderschullehrermangel erst das Sonderschulwesen in den Städten auszubauen sei und dann erst an einen Ausbau des Sonderschulwesens auf dem Lande aktiver herangegangen werden könne“ (VDS 1961a, 485)

Diese Entscheidung mag zudem mit dem Veröffentlichungszeitpunkt des KMK-Gutachtens im Jahr 1960 in Zusammenhang stehen, welches seine politische Wirkung erst voll entfalten sollte. Eine erste Version der Denkschrift erschien dann im Jahr 1961 in der Verbandszeitschrift (Erfurth 1961). Erst im Frühjahr 1964 wurde sie dann einer breiteren Öffentlichkeit bekannt gemacht. Angekündigt wurde im Vorwort der Denkschrift, dass diese

²⁷ Der Hilfsschulverband (VdHD) hatte sich schon in den 1920er Jahren mit der Entwicklung der Hilfsschule auf dem Land befasst (siehe Kapitel 2, Seite 42).

„in besonderer, bebildeter Form allen Bundes-, Landes- und Kommunalbehörden, den Parlamentariern aller Ebenen, den Elternvertretungen und allen beteiligten oder berufenen Institutionen und maßgeblichen Einzelpersonlichkeiten“ überreicht werden solle. (VDS 1964, Vorwort)

Ein Jahr später berichtete der Vorstand, dass die abgehaltenen Pressekonferenzen gut besucht worden seien und die Verbandszeitschrift ein eigenes Beiheft gedruckt habe.

Zudem konnte

„als Folge dieser Denkschrift der Verband in der nachfolgenden Zeit sehr häufig nähere Auskünfte und weiteres Material besonders an Kommunalbehörden und an sonstige Schulverwaltungen und Schultträger“ erteilen. (VDS 1965a)

Im Text der Denkschrift wurde zunächst auf die gute Entwicklung des Sonderschulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg verwiesen. Allerdings seien in den ländlichen Regionen Kinder mit Behinderungen weiter unterversorgt. Sie müssten noch zu oft eine Volksschule besuchen, „die ihrem Wesen nicht gerecht werden kann“ (VDS 1964, 3). Der Verband schrieb dementsprechend auch im Vorwort zum Ziel der Denkschrift:

„Wir erwarten von ihr den Anstoß zu umfassenden Bemühungen in der gewünschten Richtung, nämlich schließlich auch dem letzten sonderschulbedürftigen Landkinde seine Sonderschule zu schaffen.“ (ebd. 1)

Dabei sollten die allgemeinen Grundsätze des KMK-Gutachtens von 1960 auch für die ländlichen Sonderschulen gelten. Zudem wurden Auszüge aus der Entschließung des Deutschen Städtetages von 1955 wiedergegeben. Als Grund für eine inzwischen besser mögliche Gründung von ländlichen Sonderschulen wurde trotz niedrigerer Bevölkerungsdichte als in Städten angeführt, dass die inzwischen verbesserten Verkehrsverhältnisse die Möglichkeit böten, auch im ländlichen Raum Hilfsschulen sowie andere Sonderschulen an zentralen Orten zu errichten (ebd. 3). Zur Frage der Organisation der Sonderschulen hieß es allgemein und alle Typen betreffend: „Sonderschulen sind nur dann einzurichten, wenn sie zu mindestens dreiklassigen Systemen ausgebaut werden können“ (ebd. 5) Voll gegliederte Systeme mit mindestens sechs Jahrgangsstufen wurden allerdings als erstrebenswert erachtet, denn sie „versprechen den meisten Erfolg“ (ebd. 5). Der Verband empfahl zugleich aus pädagogischen und didaktischen Gründen, dass keine einklassigen und keine nicht mehr ausbaufähigen Sonderschulen entstehen sollten. Lediglich Einzelklassen als Filialklassen seien mit Blick auf die Vermeidung langer Schulwege, insbesondere für die jüngsten Kinder, akzeptabel (ebd. 14). Als Schulträger der ländlichen Sonderschulen sollten die Landkreise agieren, bei Bedarf auch zwei Landkreise gemeinsam. Hier sollten dann „Gastschulverhältnisse“ eingerichtet werden (ebd. 15; siehe Kapitel 5, Seite 125).

In der Denkschrift gab es Vorschläge zum möglichen Ablauf einer Planung zum Bau von „Kreissonderschulen“. Für die Wahl des Standorts sollte eine verkehrsgünstige Lage das Hauptkriterium darstellen, der Einzugsbereich könne auch über bestehende Landkreisgrenzen hinausreichen. Der Verband sprach sich für die Errichtung von Tagesheimschulen (heute: Schulen mit ganztägiger Betreuung) bzw. bei Bedarf für den Bau von Schulen mit angeschlossenen Schülerwohnheimen aus.²⁸ Um ein flächendeckendes Versorgungssystem auch in den zahlenmäßig nur wenig häufigen Behinderungsarten zu erreichen, wurde die Internatsbeschulung vom VDS als notwendig erachtet.²⁹ Dabei wurden für sehr dünn besiedelte Gegenden bzw. bei besonders

28 Der Verband verwies in der Denkschrift noch einmal, jedoch ohne weiteren Kommentar, auf die Aussagen des KMK Gutachtens von 1960 zu den „verstreut wohnenden Kindern“ (VDS 1964, 8; KMK 1960, 12).

29 In der Denkschrift des VDH 1954 an den Deutschen Städtetag wurden Internate oder Heime nur dann empfohlen, sofern sich mehrere Städte und Gemeinden bei der Errichtung zusammentäten (VDH 1955, 29, 35).

schwierigen Verkehrsverhältnissen als Möglichkeit auch Heimsonderschulen für lernbehinderte Kinder genannt (ebd. 19).³⁰ Bezüglich des Bedarfs an Sonderschulplätzen hieß es, dass

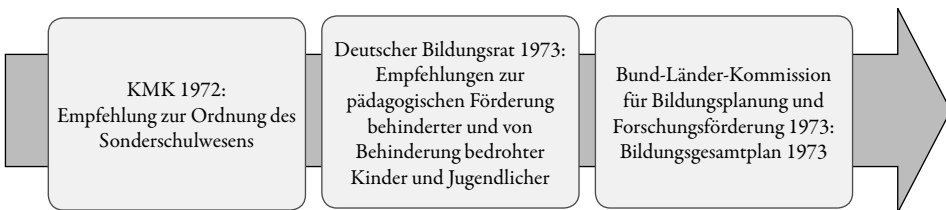
„man mit Sicherheit annehmen [kann], daß über 150000 behinderte Kinder (2,6% der schulpflichtigen Kinder) nicht die für sie geeignete Sonderschule, sondern die ländliche Volksschule besuchen, die ihrem Wesen nicht gerecht werden kann.“ (ebd. 3)

Auf welcher Grundlage diese „Sicherheit“ beruhte, blieb in der Denkschrift allerdings unklar. An anderer Stelle ist weiterhin die Rede von einer „ungeheuerlich großen Zahl von sonder-schulbedürftigen Kindern“, denen eine „ihnen gemäße, eigenartige schulische Betreuung noch vorenthalten“ sei (ebd. 2). Es wurde betont, dass die Sonderschulen nicht mit einer Volksschule in einem gemeinsamen Bau eingerichtet sein sollten. Zudem verwies der Verband darauf, dass mehr Sonderschullehrkräfte als bisher für den Ausbau des ländlichen Sonderschulwesens ausgebildet und bereitgestellt werden müssten (ebd. 7f). Schließlich verwies die Denkschrift noch auf „Maßnahmen zur Aufklärung“. Es wurde als notwendig erachtet, dass alle „an der Gründung einer Sonderschule Interessierten“ und alle Ebenen der Verwaltung eng zusammenarbeiteten. Die Bevölkerung sollte zum Beispiel durch Vorträge und Ausstellungen über das Sonderschulwesen aufgeklärt werden. Dazu hieß es in der Denkschrift:

„Sie alle müssen auf die große ideale Aufgabe ‚*Rettet die behinderten und gefährdeten Kinder!*‘ eindringlich hingewiesen werden.“ (ebd. 16)

Ein Jahr nach der Denkschrift wurde auf der Vertreterversammlung des VDS die Abschlussver-lautbarung *Die Sonderschule in der modernen Gesellschaft* beschlossen. Dort wurde zunächst die Förderung des Sonderschulwesens durch die KMK, durch die Regierungen der Länder und durch die Städte und Gemeinden gewürdigt und anerkannt (VDS 1965b, 541). Für die Zukunft wurde ein Mehr an Lehrerbildung, ein weiterer differenzierter Ausbau des Sonderschulwesens sowie insbesondere ein noch stärkerer Ausbau von ländlichen Sonderschulen gefordert (ebd. 542).

3.4 Empfehlungen zum Sonderschulwesen bzw. zur sonderpädagogischen Förderung bis 1973



Hinweis: Die Abbildung stellt die in die Untersuchung einbezogenen Empfehlungen dar (siehe Kapitel 1).

Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 3: Empfehlungen nationaler Akteure zur Organisation der sonderpädagogischen Förderung 1964 bis 1973

3.4.1 Die Schule für Geistigbehinderte als neuer Sonderschultyp

In der Entwicklung des Sonderschulwesens blieben bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs diejenigen Kinder und Jugendlichen außen vor, die als „bildungsunfähig“ bezeichnet wurden.

³⁰ Die Schulstatistik belegt, dass es in den 1960er Jahren auch solche Schulen gab (siehe Kapitel 6, Seite 147ff).

Diese Kinder wurden aufgrund schulrechtlicher Bestimmungen ausgeschult oder ihre Schulpflicht aufgehoben. Diese schwerst- oder mehrfach behinderten Kinder und Jugendlichen, die heute wohl vor allem mit dem Begriff „Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf Geistige Entwicklung“ bzw. der Zuschreibung „geistig behindert“ umschrieben werden, hatten kein Recht auf eine staatlich organisierte Bildung und Erziehung. Vereinzelt gab es in der Weimarer Republik für diese Kinder und Jugendlichen sogenannte *Sammelklassen an Hilfsschulen* (siehe Kapitel 2, Seite 40). Die *Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen* von 1938 bestimmte jedoch, dass Sammelklassen für bildungsunfähige Kinder und Jugendliche unzulässig und somit aufzulösen seien. Der Entwicklung der Sammelklassen wurde damit ein Ende gesetzt. Nach 1945 blieb in den Ländern das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 zunächst bestehen. Somit blieb auch die Ausschulung aufgrund von „Bildungsunfähigkeit“ üblich (siehe Kapitel 2, Seite 28). Dennoch gab es schon einige Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg wieder vereinzelt Hilfsschulen, die eine Erziehung und Betreuung für bildungsunfähige Kinder und Jugendliche anboten. So entstand in Mainz bereits 1949 eine erste Sammelklasse, aus der sich bereits 1950 eine erste eigenständige Schule für Geistigbehinderte entwickelte (Urban und Fröhlich 2000, 11ff). Bei der Einrichtung von Sammelklassen in den 1950er Jahren handelte es sich aber um Ausnahmen in einzelnen Gemeinden. Nur in Westberlin konnten sich einzelne Sammelklassen wieder etablieren (Lindmeier und Lindmeier 2006, 41).

Der Hilfsschulverband lehnte in der Denkschrift von 1954 die Beschulung von bildungsunfähigen Kindern in der Hilfsschule ab: „Erweist sich ein Kind während seiner Hilfsschulzeit als bildungsunfähig, ist die Ausschulung zu veranlassen“ (VDH 1955, 47). Es gab in der Denkschrift keine Vorschläge seitens des Verbandes, was mit diesen Kindern danach geschehen sollte. Den Eltern von bildungsunfähigen Kindern und Jugendlichen blieben in den 1950er Jahren meist nur zwei Optionen: entweder die Übergabe ihrer Kinder in eine Anstalt, oder aber die Kinder wuchsen in der eigenen Familie ohne Zugang zu formaler Bildung auf.³¹ Diese Ausgrenzung wollten Initiativen (zumeist Elternvereinigungen) ab Mitte der 1950er Jahre nicht länger akzeptieren. Sie forderten das Recht auf Aufnahme in das staatliche Schulwesen auch für schulrechtlich „bildungsunfähige“ Kinder und Jugendliche. Im November 1958 wurde der Verein „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ gegründet. Später erfolgte eine Umbenennung in „Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.“ (im Folgenden kurz: Lebenshilfe).³² Die Lebenshilfe wurde dezidiert als Bundesverband gegründet, der einerseits politisch agieren, andererseits aber auch die Koordination und die Organisation von (noch zu gründenden) Landesverbänden und Bezirksgruppen übernehmen sollte. Zudem wurden weitere Ausschüsse zu Themenfeldern wie unter anderem *Sonderkindergärten* oder *Arbeit in Behindertenwerkstätten* gegründet. Die Resonanz auf die Gründung des Bundesverbandes war enorm groß (Thümmel 2003, 143).³³ Die Gründung der Lebenshilfe sowie das rasante Mitgliederwachstum waren Ausdruck einer veränderten gesellschaftlichen Vorstellung von Bildungsfähigkeit.

Bereits im Jahr 1960 veröffentlichte die Lebenshilfe eine *Denkschrift über die Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung* (Lebenshilfe 1960); sie war an Ministerien,

31 Es ist anzunehmen, dass ein großer Teil dieser geistig behinderten Kinder nicht in ihren Familien, sondern in Anstalten aufwuchs. Denn bis in die 1950er Jahre erhielten Eltern nach der Geburt eines schwer behinderten Kindes den Rat, den Säugling in eine Anstalt zu geben und sich von ihm zu trennen (Thümmel 2003, 143).

32 Zu diesem Zeitpunkt wurden auch die ersten körperlich behinderten sogenannten „Contergan-Kinder“ geboren, womit eine neue gesellschaftliche Aufmerksamkeit für Behinderung einherging.

33 Dabei ist zu bemerken, dass zwei Gründungsmitglieder (Prof. Dr. Villinger und Prof. Dr. Stutte) im NS-Staat aktiv in das Programm zur Verhütung erbkranken Nachwuchses eingebunden waren (Lebenshilfe, o.J. [Onlinequelle]).

Schulbehörden und Politiker gerichtet. Inhalt war die Forderung, dass Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung einen Rechtsanspruch erhalten sollten, wie andere Kinder und Jugendliche eine Schule zu besuchen. Die Zahl der ausgeschulten Kinder und Jugendlichen im Pflichtschulalter wurde dabei mit 55.000 in den westdeutschen Ländern angegeben (ebd. 1).³⁴ Gefordert wurde eine eigene Sonderschulform. Über 20 Jahre später reflektierte der Verein Lebenshilfe die Problematik des damaligen Einsatzes für besondere Einrichtungen:

„Angesichts der Struktur des zu jener Zeit bestehenden Bildungssystems und des Mangels an vorliegenden Erfahrungen auf dem Gebiet der Förderung geistig behinderter Kinder hätte die Forderung, diese Kinder in Regelkindergärten und -schulen einzugliedern, keine Chance gehabt. Die Forderung nach besonderen Kindergärten, Schulen und Werkstätten für geistig Behinderte war politisch jedoch durchsetzbar.“ (Thümmel 2003, 146)

1959 befasste sich der VDS auf seiner Vertreterversammlung im Rahmen mehrerer Vorträge intensiv mit der Thematik von Schul- und Bildungsfähigkeit von geistig behinderten Kindern und Jugendlichen (VDS 1960, 46-66). Kurze Zeit später nahm sich der Verband auch Fragen einer pädagogischen Förderung geistig behinderter Kinder und Jugendlicher als neues Aufgabenfeld an. Die Ansicht, dass das Sonderschulwesen nun auch für die Gruppe der geistig behinderten Kinder eine Zuständigkeit haben könne, wurde dabei auch verknüpft mit der Debatte um einen „Strukturwandel der Hilfsschule“ (dazu: Weiser 2005). Auf der Verbandsversammlung 1960 wurde einstimmig beschlossen, dass eine Denkschrift bezüglich der „schwer-schwachsinnigen Kinder“ verfasst werden sollte (VDS 1960, 55). Aufgrund unterschiedlicher Auffassungen hinsichtlich der Organisationsform der pädagogischen Förderung wurde der Entwurf einer Denkschrift jedoch nicht verabschiedet. Im Jahr 1962 erschien aber zumindest eine Materialsammlung mit dem Titel „Über das geistig behinderte Kind“ (Möckel 1998, 398). Bei der KMK hieß es im „Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens“ von 1960 (siehe oben, Seite 70), dass es Aufgabe des Staates sei, „allen Kindern und Jugendlichen, die die allgemeinen Schulen nicht mit Erfolg besuchen können, den Weg zu einem sinnerfüllten Leben zu bereiten“ (KMK 1960, 7). Und weiter:

„Diejenigen Kinder, deren Erziehbarkeit und Bildbarkeit so gering ist, daß sie weder in Schulen noch in heilpädagogischen Kindergärten gefördert werden können, haben auch ein Anrecht darauf, als Menschen beachtet und behandelt zu werden. Der Staat darf sich der Verpflichtung nicht entziehen, auch diesen Kindern gerecht zu werden [...]“ (ebd. 39)

Die KMK nannte als Ort der Erziehung den *Heilpädagogischen Lebenskreis*. Dieser sollte entweder stationär als „Schule mit Heimunterbringung“ oder als „Tagesbildungsstätte“ organisiert werden (ebd. 39). Es fehlten aber konkrete Aussagen mit Handlungsempfehlungen oder zumindest Signalcharakter für die Länder. Immerhin wurde aber mit dem entsprechenden Abschnitt der gesellschaftlichen Bedeutung und dem gesellschaftlichen Drang nach Veränderung Rechnung getragen. In den meisten Ländern wurden Anfang der 1960er Jahre zunächst sozialpädagogische Einrichtungen auf Grundlage des *Bundessozialhilfegesetzes* eingerichtet; dies waren meist Tagesbildungsstätten (siehe Kapitel 7, Seite 205). Zeitweise entstanden auch eigenständige Klassen an den Hilfsschulen. Nach Mühl waren aber zunächst all diese Klassen aufgrund fehlender Sonderschullehrkräfte und aus konzeptionellen Gründen eher als sozialpädagogische Einrichtungen anzusehen (Mühl 2009, 2). In den 1960er Jahren wurde die Schule für Geistigbehinderte zunehmend rechtlich als weiterer Sonderschultyp abgesichert. Der juristische Begriff der Bildungsunfähigkeit wurde

³⁴ Die Zahl von etwa 50.000 nicht schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen in Westdeutschland wurde Anfang der 1960er Jahre auch bei anderen Autoren genannt (Nauck 1963, 257; vgl. auch Ederer 1967, 101).

gestrichen und die Schulpflicht auch für die bislang als bildungsunfähig bezeichneten Kinder und Jugendlichen eingeführt. In Hessen wurden ab dem Jahr 1961 die ersten eigenständigen Schulen für geistig behinderte Kinder und Jugendliche eingerichtet. Sie standen unter Aufsicht des Kultusministeriums. In Bayern wurden ab Oktober 1963 zunächst einige Klassen für geistig behinderte Schulkinder eröffnet (sogenannte Hilfsschulsonderklassen), eigenständige Sonderschulen waren vorerst nicht vorgesehen (KMK 1967, 160).³⁵

Um den Aufbau des Schulwesens für geistig behinderte Kinder und Jugendliche noch stärker zu forcieren, legte der pädagogische Ausschuss der „Lebenshilfe“ unter Leitung von Prof. Dr. Bach 1968 die *Empfehlungen zur Ordnung von Erziehung und Unterricht an Sonderschulen* für Geistigbehinderte vor (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1968), in der unter anderem die Schülerschaft der Sonderschulen voneinander abgegrenzt wurde (siehe hierzu Kapitel 7, Seite 202ff). Über den Inhalt wurde die KMK wohl vorab informiert, denn auf dem Titelblatt der Empfehlungen machte die Lebenshilfe darauf aufmerksam, dass

„der Schulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister [...] in seiner Sitzung vom 14./15. XI 1968 einstimmig festgestellt [hat], daß in diesen Empfehlungen eine geeignete Grundlage für die Errichtung und Gestaltung derartiger Sonderschulen zu sehen sei.“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1968, Deckblatt)

Gleichwohl muss trotz der Entwicklung vom Ausschluss von staatlicher Bildung hin zur Errichtung eines eigenen Sonderschultyps beachtet werden, dass sich die gesellschaftliche Einstellung gegenüber geistig behinderten Kindern parallel dazu eher langsam veränderte. So zeigte eine Umfrage über die Förderung von geistig behinderten Kindern noch im Jahr 1970, dass zwei Drittel der Befragten antworteten, sie selbst würden bei einem geistig behinderten Kind eine Heimunterbringung einem Verbleib des Kindes in der eigenen Familie vorziehen. Für rund 80% der Befragten sollten diese Heime für geistig behinderte Kinder an abgeschiedenen Orten und in wenig besiedelten Gegenden liegen (Rudloff 2010, 173).³⁶

3.4.2 Der erwartete Anteil an sonderschulbedürftigen Schülerinnen und Schülern – Die Sonderschulquote

Die Denkschrift des Hilfsschulverbandes von 1954 enthielt Angaben zu benötigten Schulplätzen für die Hilfsschule, für die Schule für Verhaltensgestörte bzw. Gemeinschaftsschwierige sowie die Schulen für Sehbehinderte (siehe im Detail Kapitel 6 und 7). Das KMK-Gutachten von 1960 enthielt dagegen keine Aussagen zu erwarteten Sonderschulquoten. Im Jahr 1961 wurde auf der Vertreterversammlung des VDS berichtet, dass derzeit die Zahl der Überweisungen in Sonderschulen überall ansteige. In größeren Städten sei man nun bei etwa 5% lernbehinderten, 1,5% sprachbehinderten und 1,2% schwerhörigen Schülerinnen und Schülern angelangt. Hinzu kämen zusammengefasst 1% gemeinschaftsschwierige, seh- und körperbehinderte Schulkinder. Insgesamt gebe es in größeren Städten eine Sonderschulquote von 7% bis 8%, gemessen an der Gesamtzahl aller Schulpflichtigen (VDS 1961b, 489).

Der Vorstand sah Anfang der 1960er als Ergebnis einer Umfrage in großen Städten einen Anteil von 5,5% bis 6% aller Kinder und Jugendlichen im Schulwesen als hilfsschulbedürftig an.

35 Insgesamt scheint die Versorgungslage in Bayern schwierig gewesen zu sein. Im Jahr 1964 fragte das bayerische Innenministerium bei den Jugendämtern ab, wo es neben Anstaltsunterbringungen auch Tagesangebote für geistig (oder körperlich) behinderte Kinder gebe. Ergebnis war, dass dies nur in wenigen Städten und Gemeinden der Fall war (Rudloff 2010, 172).

36 Diese Einstellungsmuster blieben nicht auf geistig behinderte Kinder und Jugendliche beschränkt. Im Jahr 1972 äußerte rund ein Viertel der Befragten in einer Umfrage, dass eine Heimunterbringung für körperbehinderte Kinder am besten sei, 40% stimmten teilweise zu, und nur 18% lehnten eine Heimunterbringung teilweise oder ganz ab (Rudloff 2010, 173).

Beklagt wurde, dass Schulträger oft noch von 3,5% bis 4,0% lernbehinderten Schulkindern ausgingen, so wie es in der Denkschrift 1954 stand (Vorstand des VDS 1963, 274). Zudem nannte der Verband Sonderschulquoten auch für andere Behinderungsarten, die Quoten stammten dabei aus einzelnen lokalen Erhebungen. So gebe es in Marburg etwa 1,5% sprachheilbedürftige, 0,2% sehbehinderte, 0,2% bis 0,3% schwerhörige, 0,1% körperbehinderte sowie 0,1% gehörlose Kinder und Jugendliche. Für den erwarteten Anteil gemeinschaftsschwieriger Schülerinnen und Schüler wurde auf das europäische Ausland mit einem dortigen Anteil von 2% bis 4% verwiesen (Finnland 3,5%, Dänemark 4,1%, England 2,7% und Schweden 2,0%; ebd. 274).

Insgesamt rechnete der Bundesvorstand nun mit 8% bis 10% sonderschulbedürftigen Kindern und Jugendlichen. Dies sei abhängig davon, wie hoch man den Anteil gemeinschaftsschwieriger und verhaltensgestörter Kinder annahm. Die Ergebnisse wurden den Vorsitzenden der Landesverbände übermittelt, damit „die einzelnen Leiter der Sonderschulen bei ihren Verhandlungen mit den örtlichen Gremien neuestes objektives Zahlenmaterial zur Hand“ hätten (ebd. 274). Damit war aus Sicht des VDS innerhalb von nur wenigen Jahren der Anteil an sonderschulbedürftigen Kindern und Jugendlichen auf insgesamt 8% bis 10% angestiegen. Insbesondere der erwartete Anteil an Hilfsschülerinnen und -schülern wurde deutlich höher geschätzt. Sander berichtete, dass die erwarteten Sonderschulquoten auf Anregung der Landesverbände im Jahr 1970 seitens des Bundesverbandes überwiegend wieder nach unten gesetzt wurden (siehe Kapitel 6 und 7; Sander 1973, 25).

Die Sonderschulquote in Großstädten

Im Jahr 1968 wandte sich der Sonderschulverband an den Deutschen Städtetag als kommunaler Spitzenverband der Städte im Rahmen einer „Eingabe“. Hauptanliegen des Verbandes war es, dass der Bau von Hilfs- und Sonderschulen in den zur damaligen Zeit entstehenden „neuen Großsiedlungen an der Peripherie von Großstädten“ nicht vergessen werden sollte (Vorstand des VDS 1968). Die Eingabe wurde von den Vertretern des Städtetages dankbar aufgenommen und an die Mitglieder weitergegeben (Vorstand des VDS 1969, 186). Auch hier wurden zu erwartende Anteile an Sonderschulbedürftigen genannt. Demnach seien „nach den bisherigen Erfahrungswerten [...] etwa 6-8% aller Schulpflichtigen wegen verschiedener Behinderungen sonderschulbedürftig“. Darunter wurden 5% bis 6% lernbehinderte Schulkinder erwartet, sodass in den neuen Großsiedlungen der Städte (allgemein: ab einem Siedlungsraum von 25.000 Einwohnern) eine voll gegliederte Sonderschule für Lernbehinderte mit neun Klassen als notwendig erachtet wurde (ebd. 548). Die vom VDS 1968 genannten Sonderschulquoten für Städte lagen deutlich über den damaligen Quoten der Stadtstaaten, wie die Schulstatistik zeigt (vgl. Kapitel 5). Im Jahr 1967 lag diese in Berlin bei 6,0%, in Bremen bei 3,8% und in Hamburg bei 4,5%. Auch der erwartete Anteil Lernbehinderter von 5% bis 6% lag deutlich über dem damaligen realen Anteil (1967: Westberlin 4,0%, Bremen 3,1%, Hamburg 3,0%).³⁷

3.4.3 KMK (1972) – Die Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens

Am 16. März 1972 beschloss die KMK die *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Die Einleitung stellte das zentrale Ziel der Empfehlung vor:

„Die Empfehlung zielt auf die Vereinheitlichung und den Ausbau der bestehenden Einrichtungen sowie auf die Schaffung notwendiger neuer Einrichtungen im Sonderschulwesen. Sie geht dabei vom gegenwärtigen Stand aus und weist die in der augenblicklichen Situation gegebenen Möglichkeiten einer Weiterentwicklung auf.“ (KMK 1972, 5)

³⁷ Im Bundesdurchschnitt lag die Sonderschulquote 1967 bei nur 2,9%, die Lernbehindertenquote bei 2,4%.

Die KMK-Empfehlung enthielt 16 allgemeine Richtlinien³⁸ sowie Hinweise zu den einzelnen Sonderschultypen. Zur Aufgabe der Sonderschulen allgemein hieß es:

„In die Sonderschule werden Kinder und Jugendliche aufgenommen, die infolge einer Schädigung in ihrer Entwicklung und in ihrem Lernen so beeinträchtigt sind, dass sie in den Allgemeinen Schulen nicht oder nicht ausreichend gefördert werden können.“ (ebd. 7)

Die KMK begründete die Notwendigkeit der Sonderschulen mit den in den Schulkindern selbst innewohnenden Behinderungen und mit dem Unvermögen der allgemeinen Schule zur Förderung von behinderten Schulkindern. Die Sonderschule wurde sowohl als Hilfe für diese behinderten Schulkinder als auch als eine Entlastung für die Regelschulen betrachtet:

„Für die Beibehaltung eigenständiger Sonderschulen spricht die Notwendigkeit, eine umfassend angepasste Hilfe für behinderte Schüler zu geben und gleichzeitig die allgemeine Schule von Schülern zu entlasten, denen sie nicht gerecht werden kann.“ (ebd. 21)

Eine ähnliche Position hinsichtlich des Sonderschulwesens vertrat im Übrigen auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Dieses legte im Jahr 1970 den sogenannten Bildungsbericht '70 vor, der die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung darstellte. Dort hieß es ähnlich:

„Gleiche Chancen in Bildung und Ausbildung müssen auch behinderten und geschädigten Kindern geboten werden. Sie sind in einer leistungsorientierten Industriegesellschaft besonders benachteiligt. Es ist deshalb Aufgabe der Gesellschaft, das Sonderschulwesen zu verbessern und auszubauen, um das Recht auf Bildung auch für benachteiligte Kinder zu verwirklichen und ihnen die Möglichkeit zu geben, am gesellschaftlichen und politischen Leben teilzunehmen.“ (BMBF 1970, 44)

Zur Beteiligung des Sonderschulverbandes im Prozess der Erarbeitung der KMK-Empfehlung von 1972 ist aus dem Geschäftsbericht des Vorstandes des VDS bekannt, dass sowohl Fachreferenten als auch Landesverbände des VDS umfangreiches Material an den Vorstand eingereicht hatten. Hieraus sei eine Synopse erstellt worden, mit der sich der Vorstand zusammen mit dem Vorsitzenden der GEW-Fachgruppe Sonderschulen und weiteren Beratern befasst habe. Es wurde berichtet, dass der Vorstand diese Synopse an alle VDS-Mitglieder im Bearbeitungsausschuss der KMK weitergeleitet habe. Weiter berichtete der Vorstand, dass in der frühen Phase der Bearbeitung keine offizielle Stellungnahme des Verbandes an die KMK eingereicht worden sei. Dies sei darin begründet gewesen, dass die KMK keine Stellungnahmen von Verbänden berücksichtigt sehen wollte, bevor nicht der KMK-Bearbeitungsausschuss einen ersten vollständigen Entwurf einer Empfehlung vorgelegt habe (Vorstand des VDS 1971, 120). Vermutlich stellte diese Entscheidung der KMK aber auch für den VDS kein großes Problem dar, denn der ab 1971 amtierende Bundesverbandsvorsitzende Bruno Prändl war Mitarbeiter im Kultusministerium Baden-Württemberg und zugleich Mitglied im „Unterausschuss Sonderschule“ des Schulausschusses der KMK, der die Empfehlung als „Bearbeitungsausschuss“ vorbereitete. Nach der Veröffentlichung der KMK-Empfehlung hieß es zur Rezeption der Empfehlung im Sonderschulverband:

„Vorstand und Bundesausschuß haben die Empfehlung begrüßt, die für die unmittelbare Zukunft auf einen weiteren Auf- und Ausbau des Sonderschulwesens abzielt und zugleich längerfristige Modellplanung ermöglicht.“ (Vorstand des VDS 1973, 299)

38 Unter anderem zu: Aufgabe der Sonderschule; Sonderschultypen; Prozentuale Anteile der Sonderschulbedürftigen; Aufbau der Sonderschulen; Klassengrößen; Schulpflicht; Aufnahme und Überweisung; Sonderschule und Gesamtschule.

Der Verband sah sich selbst nach Veröffentlichung der Empfehlung in einer Wächterfunktion hinsichtlich ihrer Umsetzung. Es sei Aufgabe des Verbandes,

„darüber [zu] wachen, ob die Bundesländer die notwendigen gesteigerten Anstrengungen unternehmen werden, um den behinderten Kindern und Jugendlichen eine möglichst umfassende schulische Rehabilitation zu ermöglichen.“ (ebd. 299)

Aufbau der Sonderschulen

Die KMK-Empfehlung von 1972 nannte zehn unterschiedliche Sonderschultypen:

Schule für Blinde	Schule für Sehbehinderte	Schule für Gehörlose
Schule für Schwerhörige	Schule für Körperbehinderte	Schule für Lernbehinderte
Schule für Sprachbehinderte	Schule für Verhaltensgestörte	Schule für Geistigbehinderte
Schule für Kranke und Hausunterricht		

Die Schule für Geistigbehinderte wurde im Gutachten der KMK von 1960 noch als *Heilpädagogischer Lebenskreis* bezeichnet. Weggelassen gegenüber dem KMK-Gutachten von 1960 war die *Beobachtungsschule*. Generell hieß es in der KMK-Empfehlung 1972:

„Die Sonderschule in ihren verschiedenen Typen ist eine eigenständige Schulform.

Die organisatorische Gliederung der Sonderschulen richtet sich nach der Behinderungsart und den Fähigkeiten der Schüler.“ (KMK 1972, 9)

Dabei sei die Einrichtung von zweizügigen Schulen anzustreben. Das bedeutet, dass alle vorhandenen Stufen zweifach vorhanden sein sollten, also etwa, dass an einer Schule für Körperbehinderte eine Grundstufenklasse 1a und eine Grundstufenklasse 1b eingerichtet werden solle. Für ländliche Gebiete nahm die KMK eine Einschränkung vor: Hier wurde eine Gliederung in drei Stufen (Grund-, Mittel- und Hauptstufe) als Mindestgliederung empfohlen (ebd. 9).³⁹ Bezüglich der schulischen Versorgung der Schülerschaft in ländlichen bzw. wenig dicht besiedelten Regionen hieß es zudem:

„Wenn die geringen Schülerzahlen eine Konzentration erfordern, sind überregionale beziehungsweise länderübergreifende Einrichtungen für Behinderte zu schaffen. Das gilt insbesondere für schwer Mehrfachbehinderte, für die Berufsausbildung Blinder und Gehörloser oder für begabte Schüler der Blinden-, Sehbehinderten-, Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Körperbehindertenschulen, die die Hochschulreife erlangen können.“ (ebd. 10)

Zudem wurde aufgrund der Besonderheit der pädagogischen Arbeit empfohlen, dass Sonderschulen „grundsätzlich“ als Ganztagschule geführt werden sollten (ebd. 9). Die KMK beschloss im Folgejahr eine Empfehlung über die Entwicklung länderübergreifender Schulen (siehe Kapitel 5, Seite 125). Dort wurde unter anderem empfohlen, den Sonderschulen Schülerheime, d.h. Schülerinternate, anzugliedern und nur an fünf Tagen Schulunterricht anzubieten. Ziel sei es, damit die Bindung der Schulkinder an ihr Elternhaus zu erhalten (KMK 1973).

Bedarfe an Sonderschulplätzen

Die KMK nannte 1972 – mit Ausnahme der Schule für Kranke – konkrete Bedarfe an Sonderschulplätzen „nach vorliegenden Untersuchungsergebnissen“ (Tab. 9). Dabei wurde darauf verwiesen, dass sich „die angegebenen Werte [...] im Laufe der Zeit nach dem Stand der wissenschaftlichen Forschung und dem Wandel der Umweltbedingungen verändern“ könnten (KMK 1972, 8).

³⁹ Der VDS formulierte 1969 hinsichtlich der ländlichen Sonderschulen ambitionierter: „In dünnbesiedelten Gebieten (Flächenstaaten) sollte die Mindestgröße vierstufig als selbstständige Sonderschule sein“ (Vorstand des VDS 1969, 213).

Tab. 9: Bedarf an Sonderschulplätzen laut KMK-Empfehlung 1972 in %*

Benötigte Sonderschulplätze in %			
Zusammen 6,645			
Darunter			
Blinde	0,015	Geistigbehinderte	0,60
Sehbehinderte	0,10	Körperbehinderte	0,20
Gehörlose	0,05	Lernbehinderte	4,00
Schwerhörige	0,18	Sprachbehinderte	0,50 ¹⁾
Verhaltensgestörte	1,00 ²⁾		

* Zu errechnen aus dem Anteil aller vollzeitschulpflichtigen Schülerinnen und Schüler

¹⁾ Zu errechnen aus der Schüleranzahl der Jahrgangsstufen 1 bis 6, dazu 1,5% ambulant therapiebedürftige Schulkinder (zu errechnen aus Jahrgangsstufen 1 bis 4).

²⁾ einschließlich der Kinder in Jugend- und Erziehungsheimen.

Quelle: KMK 1972, 8

Die KMK erachtete einen Bedarf von insgesamt 6,645% Sonderschulplätzen als notwendig.⁴⁰ Dies war ein deutlich höherer Anteil gegenüber der damaligen tatsächlichen Sonderschulquote (siehe Kapitel 5). Im Bundesdurchschnitt lag diese 1970 bei nur 3,61%, also nur etwas mehr als der Hälfte dessen, was die KMK erwartete. Auf welcher Quellenlage die Zahlen beruhten, wurde nicht veröffentlicht. Interessanterweise fiel dieser Anteil ungefähr mit einer Angabe des Bundesvorstandes des Sonderschulverbandes von 1969 zusammen. Im Geschäftsbericht hieß es dort:

„Immer noch kann reichlich die Hälfte aller sonderschulbedürftigen Kinder nicht in den für sie geeigneten Sonderschulen betreut und gefördert werden, weil diese Schulen noch fehlen.“ (Vorstand des VDS 1969, 187)

Die KMK fügte ihren Angaben zu den Sonderschulquoten einen weiteren Hinweis für die zukünftige Entwicklung bei:

„Es muß angestrebt werden, den Anteil der Sonderschulbedürftigen durch entsprechende Maßnahmen, wie zum Beispiel durch vorschulische Erziehung, Früheinschulung oder durch Differenzierung in der Grundschule, zu senken. Vor allem ist zu vermeiden, daß sich die Zahl der Sonderschulbedürftigen durch die angestrebte Leistungssteigerung in den allgemeinen Schulen erhöht.“ (KMK 1972, 9)

In der KMK-Empfehlung wurde nicht explizit auf eine Verbindung von Sonderschule und Regelschule eingegangen. In der Empfehlung hieß es aber: „Die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Sonderschultypen und zu den Allgemeinen Schulen ist in besonderem Maße zu sichern“ (KMK 1972, 9). Es wurde ferner angeregt, sonderpädagogische Kompetenzen auch in der Regelschule anzuwenden. Allerdings folgte keine weitere Erläuterung oder ein Beispiel. Daher blieben Implikationen und mögliche Umsetzungen unklar.

Anfang der 1970er Jahre gab es in einigen Bundesländern bereits die für Deutschland neue Schulart der *Gesamtschule*. Die KMK war hinsichtlich einer Bedeutung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf reserviert. Es hieß einzig: „Es wird untersucht werden müssen, ob die Gründe, die die Errichtung von einzelnen Sonderschultypen notwendig

⁴⁰ Laut Bildungsrat gingen die „Schätzwerte“ der KMK 1970 noch von rund 230.000 behinderten Kindern aus, die bislang nicht in entsprechenden Sonderschulen beschult wurden (Deutscher Bildungsrat 1973, 20). Diese Zahl addiert zu den bisherigen Sonderschülerinnen und -schülern ergäbe für das Jahr 1970 eine Sonderschulquote von 6,61% (eigene Berechnung).

machten, durch die Gesamtschule hinfällig werden“ (KMK 1972, 20). Die KMK enthielt sich einer Empfehlung und damit letztlich auch einer Positionierung:

„Da die Gesamtschule zu ihrer inneren Verwirklichung noch vor manchen Problemen steht und ihre endgültige Gestalt noch nicht gefunden hat, wäre es unrealistisch, bereits jetzt Empfehlungen für die Eingliederung behinderter Schüler in die Gesamtschule zu geben.“ (ebd. 20)

Für einige Sonderschultypen nannte die Empfehlung von 1972 auch die anzustrebenden Organisationsstandards. In den zwischen 1978 und 1982 veröffentlichten eigenständigen KMK-Empfehlungen für den Unterricht an den einzelnen Sonderschultypen wurden weitere Organisationsstandards formuliert (siehe hierzu Kapitel 6 und 7).⁴¹ Im Bericht des Vorstandes des VDS 1975 hieß es rückblickend und zugleich prospektiv:

„Wir dürfen heute auch mit Befriedigung feststellen, daß die Anregung des Verbandes Deutscher Sonderschulen, für die einzelnen Sonderschulformen auf Bundesebene Rahmenrichtlinien zu erarbeiten, von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder aufgegriffen worden ist [...]. Daß der Schulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister beschloßen hat, dem Verband Deutscher Sonderschulen als dem größten sonderpädagogischen Fachverband Gelegenheit zur Stellungnahme zu den Rahmenrichtlinien zu geben, zeigt einerseits, welche fachliche Wertschätzung der Verband genießt, ist für uns andererseits eine hohe Verpflichtung, die in uns gesetzten Erwartungen zu erfüllen.“ (VDS 1975, 639)

3.4.4 Deutscher Bildungsrat (1973) – Die Empfehlungen der Bildungskommission zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher

Organisation des Deutschen Bildungsrates

Im Jahr 1965 wurde der *Deutsche Bildungsrat* (kurz: Bildungsrat) durch ein Abkommen zwischen Bund und Ländern gegründet. Aufgabe sollte sein, Bedarfs- und Entwicklungspläne für das gesamte westdeutsche Bildungswesen zu entwerfen, Strukturvorschläge zu unterbreiten, den jeweiligen Finanzrahmen zu berechnen und Empfehlungen für eine langfristige Bildungsplanung auszusprechen (Hepp 2011, 97ff). Der Bildungsrat bestand aus einer *Bildungskommission* sowie einer *Regierungskommission* und gliederte sich weiter auf in thematische Unterausschüsse, zum Beispiel für vorschulische Erziehung, für Begabtenförderung, für Finanzen oder für Fragen der Lehrerbildung.

Die Bildungskommission bestand aus 18 Mitgliedern. 14 Mitglieder wurden von den Länderregierungen und vier Mitglieder von der Bundesregierung vorgeschlagen. Die Mitglieder stammten aus verschiedenen Interessen- und Berufsgruppen (unter anderem Kirchen, Industrie, Wissenschaft). Die Tätigkeiten der Bildungskommission wurden vor allem (aber nicht ausschließlich) dokumentiert in zwei Schriftenreihen, den *Gutachten und Studien der Bildungskommission* sowie den *Empfehlungen der Bildungskommission*. Die Gutachten und Studien waren an externe Autoren vergebene Auftragsarbeiten, die der Bildungskommission als Grundlage ihrer Beratungen dienten. Die Empfehlungen der Bildungskommission stützten sich auf die Gutachten und Studien und waren wissenschaftliche Empfehlungen an die bildungspolitischen Akteure in Bund und Ländern. Derartige Gutachten wurden auch für Fragestellungen der

⁴¹ Schule für Lernbehinderte (17.11.1977), Schule für Sprachbehinderte (10.11.1978), Schule für Geistigbehinderte (09.02.1979), Schule für Sehbehinderte (16.03.1979), Schule für Blinde (01.06.1979), Schule für Gehörlose (30.05.1980), Schule für Schwerhörige (30.01.1981), Empfehlungen für den Unterricht kranker Schüler (24.05.1982), Schule für Körperbehinderte (06.09.1983).

sonderpädagogischen Förderung eingeholt (siehe unten). Die Regierungskommission war mit Vertretern der Bundes- und der Länderregierungen besetzt und musste vor einer Veröffentlichung von Schriftstücken der Bildungskommission konsultiert und angehört werden. Die Kommission hatte kein Stimmrecht bezüglich einer Veröffentlichung; daher sind die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates streng genommen nur diejenigen der Bildungskommission.

Der Strukturplan für das Bildungswesen (1970)

Fünf Jahre nach Einrichtung des Deutschen Bildungsrates legte dessen Bildungskommission im Jahr 1970 den *Strukturplan für das Bildungswesen* vor. Dieser Plan kann als Schlüsseldokument für alle weiteren Veröffentlichungen bezeichnet werden, denn hier wurden die wesentlichen Grundzüge eines künftigen westdeutschen Bildungswesens skizziert. Im Strukturplan gab es lediglich eine Anmerkung zum Sonderschulwesen. Die Bildungskommission wollte diese Fragen im Strukturplan bewusst ausklammern, da ihnen eine erhöhte Bedeutung zugemessen wurde. Im Vorwort zum Strukturplan hieß es:

„[Zur Auslassung] gehört der Bereich der Sonderschulen, dem eine erhöhte Bedeutung zukommt, wenn das Bildungswesen, wie es im Strukturplan geschieht, primär unter dem Gedanken der individuellen Förderung gesehen wird.“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 16)

Dennoch enthielt der Strukturplan einen ersten Hinweis, in welche Richtung die Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung gehen könnte. Es hieß, dass für „schwierige“ Kinder, „die bisher häufig in die Sonderschule überwiesen wurden, nach Formen der Integration gesucht werden“ müsse (ebd. 128). Im Jahr 1970 wurde ein eigener *Unterausschuss Sonderpädagogik* eingerichtet, um Empfehlungen über die zukünftige Struktur des Sonderschulwesens zu erarbeiten. Es wurden dafür verschiedene wissenschaftliche Gutachten eingeholt, die sich je einem Teilbereich der vielfältigen Fragen widmeten. Sie wurden rund um das Jahr 1973 veröffentlicht.

Die Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher

Am 14. Dezember 1973, also rund ein Jahr nach Beschluss der KMK-Empfehlungen zum Sonderschulwesen, übergab die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates die Empfehlungen *Zur sonderpädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* an die Regierungen der Länder (Deutscher Bildungsrat 1973). Die zentrale Botschaft der Bildungskommission erschien direkt am Anfang der Empfehlung:

„Für diese neue Empfehlung mußte die Bildungskommission davon ausgehen, daß behinderte Kinder und Jugendliche bisher in eigens für sie eingerichteten Schulen unterrichtet wurden, weil die Auffassung vorherrschte, daß ihnen mit besonderen Maßnahmen in abgeschirmten Einrichtungen am besten geholfen werden könne. Die Bildungskommission folgt dieser Auffassung nicht. [...] Damit stellt sie der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen.“ (ebd. 15)

Die Bildungskommission setzte mit der klaren Befürwortung von schulischer Integration auf ein vollkommen anderes bildungspolitisches Leitbild als im Vorjahr die KMK. Während sich die Bildungskommission auf den ersten Seiten der Empfehlungen sehr deutlich gegenüber der derzeitigen Praxis der ausschließlichen Sonderschulüberweisung abgrenzte, folgte im weiteren Text eine größere Einordnung der eigenen Empfehlung. Dabei versuchte die Bildungskommission zu erklären, warum in einem so kurzen Abstand zwei derart unterschiedliche Empfehlungen erschienen. Die Empfehlung der KMK und die eigenen Empfehlungen stellten laut Bildungskommission keinen Gegensatz dar, sondern

„ergänzen sich im Rahmen einer Bildungsplanung, die einerseits kurzfristige Maßnahmen des Ausbaus und der Weiterentwicklung bestehender Formen zu treffen hat, andererseits langfristige Zielprojektionen entwerfen muß, auf die hin kurzfristige Maßnahmen orientiert sein müssen.“ (ebd. 22)

Die Begründung der Bildungskommission des Bildungsrates erweckt allerdings den Anschein einer „nachgeschobenen Erklärung“. Es scheint doch weit hergeholt, die vollkommen unterschiedliche Zielrichtung der Empfehlung des Bildungsrates als eine Art „Ergänzung“ der KMK-Empfehlung zu deuten; zumal wörtlich ausgedrückt wurde, dass die Bildungskommission der bisherigen „Auffassung“ nicht folge.⁴²

Sonderpädagogische Förderquoten

Auch in der Empfehlung der Bildungskommission wurden erwartete sonderpädagogische Förderquoten genannt, wie es auch die KMK-Empfehlung (1972) tat. Allerdings erfolgte dies nicht im Sinne eines Bedarfs an Sonderschulplätzen, sondern es wurden sonderpädagogische Förderquoten für das gesamte Schulwesen, also unabhängig von der Schulform, genannt.⁴³ Insgesamt ging das Gutachten von 5,662% schulisch behinderten Kindern und Jugendlichen in Deutschland aus (die Angaben für die einzelnen Schwerpunkte finden sich in Kapitel 6 und 7). Dieser Anteil lag etwa einen Prozentpunkt unter den Erwartungen der KMK, aber immer noch deutlich über dem damaligen Anteil der Sonderschulquote von 3,61% im Bundesdurchschnitt (1970).

Bei der Angabe der anzunehmenden Förderquoten bezog sich der Bildungsrat vornehmlich auf ein von Sander erstelltes Gutachten für die Bildungskommission, das sich explizit mit der statistischen Erfassung von Behinderung befasste (Sander 1973). Sander sichtete die Literatur der letzten etwa 20 Jahre und notierte die dort genannten Häufigkeiten nach Behinderungsform (teils auch nur: Häufigkeit der sonderschulbedürftigen Kinder). Hinzu kamen Expertenschätzungen zum Anteil behinderter Kinder und Jugendlicher in einem Schülerjahrgang. Sander betonte in dem Gutachten, dass seine eigenen Vorschläge lediglich Extrakte dieser Sekundäranalysen seien. Daher seien sie unbedingt auf Grundlage der jeweils von ihm dargestellten Vorannahmen und Bedingungen zu betrachten. Allerdings wurden in den Empfehlungen von 1973 auch die von der KMK 1972 genannten Sonderschulquoten abgedruckt. Die Auflistung der Quoten erschien zwar mit dem Hinweis: „wenn man den Angaben der KMK 1972 folgt“, die Bildungskommission beließ es jedoch nicht dabei, sondern berechnete auf den KMK-Quoten basierende Fehlbedarfe an Schulplätzen, die „gravierend“ seien. Zusätzliche Bedarfe an Schulplätzen bestanden laut Bildungskommission demnach wie folgt (Deutscher Bildungsrat 1973, 20):

Geistigbehinderte	61%	Körperbehinderte	65%
Schwerhörige	70%	Sehbehinderte	73%
Sprachbehinderte	81%	Verhaltensgestörte	65%
Lernbehinderte	10%		

42 Als Gutachten und Studien im Jahr 1973: Band 25: Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung; im Jahr 1974: Band 30: Gehörlose – Schwerhörige, Band 34: Geistigbehinderte – Lernbehinderungen – Verfahren der Aufnahme, Band 35: Verhaltensgestörte – Sprachbehinderte – Körperbehinderte; im Jahr 1975: Band 37: Berufsausbildung behinderter Erwachsener, Band 52: Blinde – Sehbehinderte – Mehrfachbehinderte, Band 53: Sozialpädagogische Zentren; weiter das Heft 6 der „Materialien zur Bildungsplanung“ (1976) zu Schulversuchen zur Integration behinderter Kinder in den Unterricht.

43 Der VDS veröffentlichte die Empfehlung als Beiheft zur Verbandszeitschrift. Später verfasste er eine eigene Stellungnahme zum Gutachten, in der mehrere Punkte der Empfehlung kritisiert wurden. Der Verband teilte diesbezüglich mit, er zukünftig vor „bildungspolitischen Illusionen“ warnen (VDS 1975, 665).

Für einige Gruppen unterschied der Bildungsrat in den Einzelabschnitten die Quoten weiterhin nach „sonderschulbedürftig“ und „nicht sonderschulbedürftig“ (siehe dazu im Detail die Kapitel 6 und 7). Bleidick schreibt rückblickend, dass diese Differenzierung die damaligen Schulplaner eventuell verunsichert habe und die Angabe von fehlenden Schulplätzen implizit zu höheren Bedarfsquoten geführt haben könnte (Bleidick 1980; vgl. auch Eberwein 1997).

3.4.5 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1973) – Der Bildungsgesamtplan

Neben dem Deutschen Bildungsrat gab es seit Juni 1970 auch die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (kurz: BLK). Sinn der Gründung war die Etablierung eines ständigen politischen Gesprächsforums für den Bund und die Länder auf Ministerienebene hinsichtlich gemeinsamer Fragen des Bildungswesens sowie der Forschungsförderung. Weiterhin hatte die BLK den Auftrag, einen engen Kontakt mit den Fachministerkonferenzen der Länder, insbesondere der KMK, zu halten (Hepp 2011, 276). Im Bereich der Bildungsplanung hatte die BLK

„die Aufgabe, einen gemeinsamen langfristigen Rahmenplan für eine abgestimmte Entwicklung des gesamten Bildungswesens vorzubereiten, diesen in Stufen- und Teilpläne umzusetzen und hierfür ein gemeinsames Bildungsbudget zu erarbeiten.“ (ebd. 276)

In der ersten großen Veröffentlichung der BLK, dem *Bildungsgesamtplan* von 1973, hieß es im Kapitel 6 unter „Probleme der Sonderpädagogik“:

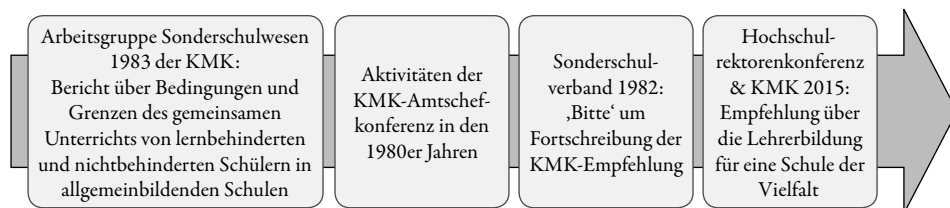
„Bei der Einrichtung des Sonderschulwesens ist eine möglichst enge Verzahnung mit dem allgemeinen Bildungswesen anzustreben. Art und Grad der Behinderung entscheiden über das Ausmaß der möglichen Integration und der notwendigen Differenzierung in pädagogischer und institutioneller Hinsicht. Insgesamt wird also die Sonderpädagogik nicht mehr auf das Sonderschulwesen begrenzt sein.“ (BLK 1973, 35 [Band 1])

Die Ausführungen umfassten lediglich zwei Seiten. Als Grund nannte Höhne, dass „die Bildungspolitik [...] mit Recht der wissenschaftlich fundierten Planung nicht vorgreifen [wollte]; so blieb es bei einigen prinzipiellen Ausführungen“ (Höhne 1972, 88).⁴⁴ Als zu erreichende Ziele wurden „entsprechende Veränderungen der Organisationsform in Schule und Unterricht“, eine „konsequente individuelle Förderung“ sowie die Entwicklung von Materialien, Unterrichtsverfahren und Organisationsformen zur Förderung behinderter Schülerinnen und Schüler auch innerhalb der Regelschule genannt. Weiterhin wurde der Ausbau der Bildungsforschung, der Bildungsberatung und der Unterrichtstechnologie im Bereich der Sonderpädagogik genannt. Zudem sollten die Planung besonderer Förderungsmaßnahmen zur Vermeidung von Ausleseprozessen im Schulwesen und der Ausbau von besonderen Einrichtungen für spezielle Behinderungsformen erfolgen (BLK 1973, 35). Schon bis zum Jahr 1975 sollten Schulversuche eingerichtet werden, die auf die Erprobung von Unterrichtsverfahren und Organisationsformen zur Förderung behinderter Schulkinder im allgemeinen und beruflichen Schulwesen (Regelschulen) ausgerichtet sein sollten. Darüber hinaus sollte eine Umstrukturierung der Sonderschulen für Lernbehinderte in einem Umfang erfolgen, wie zukünftig die Ausgliederung von Schulkindern aus den Regelschulen durch differenzierte Förderungsmaßnahmen vermieden werden könne. Die Personal- und Sachmittelsätze sollten entsprechend zugunsten des

⁴⁴ Gemeint waren wohl die nur einige Monate später überreichten Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates an die Länder und den Bund.

Regelschulwesens umgeschichtet werden. Allerdings erfolgte keine Umsetzung des Bildungs-
gesamtplans. Das Vorhaben scheiterte an parteipolitischen Gegensätzen, die mit den bundesweit
geplanten einheitlichen Strukturveränderungen bei den Themen Gesamtschule, Orientierungs-
stufe und Lehrerbildung zusammenhingen. Darüber hinaus hatten sich auch die Kultus- und
Finanzressorts nicht über den erforderlichen Kostenrahmen einigen können (Hepp 2011, 276).

3.5 Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung bis 1988



Hinweis: Die Abbildung stellt die in die Untersuchung einbezogenen Empfehlungen dar (siehe Kapitel 1).

Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 4: Empfehlungen nationaler Akteure zur Organisation der sonderpädagogischen Förderung 1973 bis 1988

3.5.1 Deutscher Städtetag (1976) – Die Hinweise zur schulischen Förderung Behinderter und von Behinderung Bedrohter

Im Jahr 1976 verabschiedete das Präsidium des Deutschen Städtetages die *Hinweise zur schulischen Förderung Behinderter und von Behinderung Bedrohter* und veröffentlichte diese anschließend (Deutscher Städtetag 1976). Hier verdeutlichte der Städtetag seinen Mitgliedern die aus seiner Sicht zentralen Aspekte der weiteren Entwicklung in der Frage der sonderpädagogischen Förderung. Dabei wurden die Empfehlung der KMK von 1972 und die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973 berücksichtigt (ebd. 673).⁴⁵ Der Städtetag hielt fest, dass enorme Mittel in den Ausbau eines eigenständigen Sonderschulwesens geflossen seien. Zugleich wurde auf den immer noch sehr unterschiedlich starken Ausbau der Schulen sowie darauf hingewiesen, dass es immer noch nicht genug Schulplätze gebe (ebd. 673). Letzteres wurde anhand der Berechnungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates 1973 zu derzeit noch fehlenden Sonderschulplätzen festgemacht bzw. darauf verwiesen (siehe oben, Seite 685. Angesichts der nach wie vor fehlenden Schulplätze sei eine „Besinnung über das weitere Vorgehen“ sinnvoll (ebd. 673). Betont wurde in den folgenden „Hinweisen“, dass eine Forderung nach Integration von behinderten Schulkindern zugleich anerkennen und berücksichtigen müsse, dass auch zukünftig Sondereinrichtungen zur Erkennung, Förderung und Unterrichtung behinderter Kinder erforderlich seien. Dabei wurde für das Sonderschulwesen explizit betont, dass die weitere Entwicklung vom Regelschulwesen abhängig sei. Notwendig seien zukünftig ein Ausbau der Frühförderung, die Einrichtung gemeinsamer Beratungsstellen der unterschiedlichen Verwaltungen sowie die Befähigung der Grundschule, einige der bislang an eine Sonderschule überwiesenen Schulkinder selbst zu fördern (im Original: „die gegenwärtig in Sonderschule eingewiesen werden müssen“; ebd. 674).

⁴⁵ Der VDS hatte sich 1968 in einer Eingabe an den Städtetag in Hinsicht auf den Bau von Sonderschulen in den neu entstehenden Großstadtsiedlungen gewandt (siehe oben, Seite 79).

3.5.2 Schulausschuss der KMK, Arbeitsgruppe Sonderschulwesen (1983) – Der Bericht über Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern in allgemeinbildenden Schulen

Im Jahr 1983 wurde seitens der „Arbeitsgruppe Sonderschulwesen des Schulausschusses der KMK“ der *Bericht über Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern in allgemeinbildenden Schulen* veröffentlicht (KMK 1983a). Der Arbeitsgruppe gehörten Sonderschulreferenten aus fünf Bundesländern und den dort jeweils zuständigen Länderministerien an. Zunächst wurde die erfolgreiche Sonderschulpolitik der Länder auf Grundlage der KMK-Empfehlungen resümiert:

„Auf der Grundlage des ‚Gutachtens zur Ordnung des Sonderschulwesens‘ von 1960 und der ‚Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens‘ von 1972 hat sich in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland ein differenziertes Sonderschulwesen entwickelt. Dabei hat sich mehr und mehr die Erkenntnis durchgesetzt, dass dieser Weg den Bildungsbedürfnissen behinderter Kinder und Jugendlicher in besonders angemessener Weise Rechnung trägt, die Behinderten zu dem heute feststellbaren hohen Ausbildungsstand führt und damit ihre Rehabilitationschancen deutlich erhöht.“ (ebd. 6)

Der Bericht nahm Stellung zu den lauter werdenden Forderungen nach Integration behinderter Schülerinnen und Schüler in das Regelschulwesen. Im Hinblick auf die Forderungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1973 wurde von „Überlegungen, [die] aus Sicht der Schulpraxis als zu weitgehend angesehen werden müssen“ (ebd. 6), gesprochen. Dennoch wurden dann einige schulorganisatorische Bedingungen benannt, die eine integrative Förderung als Zielvorstellungen auf lange Sicht ermöglichen könnten. Schon verbesserte Bedingungen seien die Früherkennung, die besseren Therapiemöglichkeiten innerhalb und außerhalb der Schule und auch insgesamt sinkende Klassengrößen an Grundschulen, die zu mehr Aufmerksamkeit der Lehrkräfte für die einzelnen Schülerinnen und Schüler führten. Hinzu komme die Etablierung von Fördermaßnahmen für sprachauffällige Kinder und Jugendliche durch Sonderschullehrkräfte in den Regelschulen sowie die Tatsache, „dass über die Probleme der Behinderten offener diskutiert wird und die Medien stärker über Behinderungen informieren“, sodass „eine größere Toleranz gegenüber den Behinderten feststellbar [sei]“. „Nichtbehinderte sind zunehmend mehr bereit, sich den Behinderten zu widmen, deren Behinderung äußerlich erkennbar ist.“ Abschließend hieß es im Bericht:

„In keinem Fall sollte die nachweislich erfolgreiche Förderung in Sonderschulen aufgegeben werden, solange nicht gewährleistet ist, daß den besonderen Förderbedürfnissen Behinderter in Regelschulen in gleicher Weise entsprochen werden kann.“ (ebd. 15)

Bleidick et al. bewerteten den Bericht der Arbeitsgruppe Sonderschulwesen als einzigen „zaghafte“ Versuch der KMK bzw. einer Arbeitsgruppe der KMK, zur Integrationsbewegung länderübergreifend Stellung zu beziehen (Bleidick et al. 1995, 250).

3.5.3 Dokumente der Bundesregierung von 1980 und 1984

Während sich die „Arbeitsgruppe Sonderschulwesen“ des Schulausschusses der KMK 1983 eher zurückhaltend zu möglichen organisatorischen Veränderungen der sonderpädagogischen Förderung äußerte, hatte die Bundesregierung drei Jahre zuvor deutlich anders argumentiert. Im *Fünften Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe* der Bundesregierung hieß es kritisch zu den Sonderschulen für Lernbehinderte sowie zu den Schulen mit dem Förderungsschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung:

„Die Existenz von Sonderschulen für lernbehinderte und verhaltensgestörte Kinder erlaubt es den Grund- und Hauptschulen, einzelne Kinder als Sonder-Kinder zu definieren und aus der Schulgemeinschaft

auszuschließen. Mit der Absonderung dieser Sonderschüler erspart sich die Regelschule die Beantwortung der Frage, warum sie unfähig oder nicht bereit ist, sich auf die konkreten Problemlagen aller ihrer Schüler pädagogisch einzustellen. Der Einweisung in die Sonderschule meist im frühen Schulalter liegen Verfahren und Kriterien zugrunde, die personenbedingte Leistungsdefizite von temporären, situativ und sozial bedingten Defiziten nicht zu trennen erlauben.“ (Bundesregierung 1980, 28)

Im Jahr 1984 erschien der *1. Behindertenbericht der Bundesregierung*. Dort hieß es, dass bislang schon über 70 Millionen DM in Modellversuche zu integrativer Förderung investiert worden seien und „daß viele behinderte Kinder und Jugendliche sehr gut in Regeleinrichtungen gefördert werden können, wenn sie dort zusätzliche Hilfen durch ausgebildete Fachkräfte erhalten“ würden (Bundesregierung 1984, 12).

Ebenfalls im Jahr 1984 erschien der *Bericht der Bundesregierung zur Sicherung der Zukunftschancen der Jugend in Ausbildung und Beruf*. Hier wurde davon gesprochen, dass „die Bundesregierung Modellversuche und wissenschaftliche Begleitprojekte zur Förderung und schulischen Eingliederung behinderter Kinder und Jugendlicher“ weiterhin unterstützte (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1984, 147).

3.5.4 Sonderschulverband (1982) –

Initiative zur Fortschreibung der KMK-Empfehlung von 1972

Zehn Jahre nach der KMK-Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens wandte sich der Sonderschulverband im Jahr 1982 im Rahmen eines Schreibens an die KMK. Inhalt war die Bitte, die KMK-Empfehlung von 1972 in naher Zukunft zu überarbeiten, da

„inzwischen [...] hinsichtlich der vorschulischen und schulischen Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland Diskussionen in Gang gesetzt und Entwicklungen eingeleitet wurden, die zu erheblichen Veränderungen im Bereich des bestehenden Sonderschulwesens führen werden.“ (VDS 1982, 911)

Der VDS stellte weiterhin klar, dass er selbst der Auffassung sei,

„daß in Zukunft alle Möglichkeiten genutzt werden müssen, behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche zusammen mit Nichtbehinderten zu unterrichten. Freilich ist mit dieser Forderung keineswegs zum Ausdruck gebracht, daß das bewährte, differenzierte deutsche Sonderschulwesen künftig entbehrlich sei.“ (ebd. 911)

Die KMK-Empfehlungen von 1972 könnten demnach zum jetzigen Zeitpunkt „keine Impulse mehr für die Weiterentwicklung des sonderpädagogischen Fördersystems geben“ (ebd. 911), sodass sie möglichst bald durch eine neue Empfehlung fortgeschrieben werden sollten. Auch wurde in dem Brief an die KMK angemerkt, dass die immer noch gültige KMK-Empfehlung von 1972

„dem Mißverständnis Vorschub leistet, die Länder würden den Entwicklungen im Bereich der Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher nicht Rechnung tragen, sondern weiterhin darauf bestehen, behinderte Schüler ausschließlich in Sonderschulen zu unterrichten.“ (ebd. 912)

3.5.5 Aktivitäten der KMK-Amtscheffkonferenz in den 1980er Jahren

Das neben dem Plenum zweite wichtige politische Führungsgremium der KMK, die Amtscheffkonferenz, die sich aus den Staatssekretären der Kultusministerien zusammensetzt und die anstehenden Entscheidungen der kommenden Plenartagung vorbereitet, erhielt von der „Arbeitsgemeinschaft Sonderschulwesen“ der KMK im Jahr 1984 Änderungsvorschläge für die KMK-Empfehlung von 1972. Auf der Amtscheffkonferenz am 09.03.1984 meldeten aber einige Länder Bedenken gegenüber einer Fortschreibung an. Dies führte letztlich zu einer Zurückstellung der Fortschreibung.

Der Schulausschuss der KMK wurde stattdessen gebeten, unter Hinzuziehung von Fachreferenten einen jährlichen Erfahrungsaustausch über die aktuellen Entwicklungen im Bereich des Sonderschulwesens durchzuführen (Bleidick 1985a, 358).⁴⁶ Über vier Jahre später befasste sich im September 1988 die Amtschefkonferenz der KMK erneut mit der Frage einer Fortschreibung der KMK-Empfehlung von 1972. Bleidick und Rumpler berichten, dass laut inoffiziellen Protokollkopien festgelegt wurde, dass „baldmöglichst zu einer gemeinsamen Länderorientierung in aktuellen Fragen des Sonderschulwesens zu kommen“ sei (Bleidick und Rumpler 1989, 328). Gemeinsame Position der Vertreter in der Amtschefkonferenz sei es gewesen,

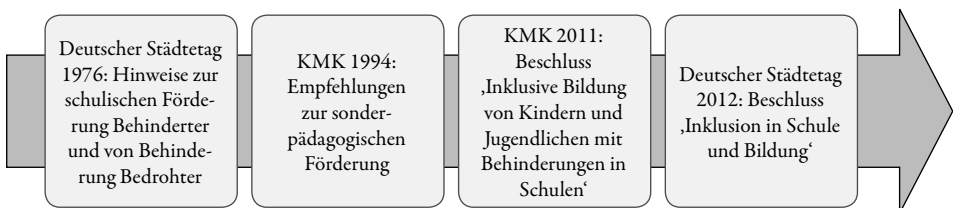
„daß für behinderte Schüler, die mit sonderpädagogischer Förderung in der allgemeinen Schule das Ziel der Schule erreichen könnten, Maßnahmen getroffen werden sollten, durch die auf den Besuch der Sonderschule verzichtet werden kann.“ (ebd. 329)

Hinsichtlich der weiteren Arbeit der KMK wurde hinzugefügt, dass

„angesichts der offenen Entwicklung im Unterricht für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf [...] zum gegenwärtigen Zeitpunkt dem Gedanken von richtungsweisenden Entscheidungen durch die Kultusministerkonferenz nicht nähergetreten werden“ sollte. (ebd. 329)

Mit dem Protokoll der Amtschefkonferenz ist dokumentiert, dass das Sonderschulwesen seitens der KMK im Jahr 1988 nicht mehr als alleiniger Ort sonderpädagogischer Förderung betrachtet wurde. Empfehlungen der KMK, die auch Richtungsentscheidungen für die einzelnen Länder darstellen würden, wurden „nicht für sachgerecht erachtet“. Es hieß lediglich, dass „die weitere Entwicklung in den Ländern aufmerksam verfolgt werden“ sollte und „durch einen intensiven Meinungs- und Erfahrungsaustausch zu einer Annäherung der Auffassungen beigetragen werden“ sollte (ebd. 329f). Mit der Entscheidung der Amtschefkonferenz, vorerst keine neuen Empfehlungen zu beschließen oder auch wie schon 1960 ein Gutachten des eigenen Schulausschusses erarbeiten zu lassen, konnte die KMK keinen Einfluss auf die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung in den einzelnen Ländern nehmen. Dies ist auch deswegen unverständlich, da zum Zeitpunkt 1988 bereits mehrere Bundesländer ihre Schulgesetze weiterentwickelt und ihre sonderpädagogischen Fördersysteme verändert hatten (Schnell 2003, 244). Dem originären Auftrag der KMK, die Bildungs- und Kulturpolitik der Länder zu koordinieren, wurde durch Nichtbeschlussfassung letztlich nicht entsprochen. Die Aufforderung zum „intensiven Meinungs- und Erfahrungsaustausch“ zeigte jedoch immerhin den Willen zur Koordination untereinander.

3.6 Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung ab 1990



Hinweis: Die Abbildung stellt die in die Untersuchung einbezogenen Empfehlungen dar (siehe Kapitel 1).

Quelle: Eigene Darstellung

Abb. 5: Dokumente nationaler Akteure zur Organisation der sonderpädagogischen Förderung ab den 1990er Jahren

⁴⁶ Die Aktivitäten der KMK hinsichtlich einer Neufassung von Empfehlungen zum Sonderschulwesen in der ersten Hälfte der 1980er Jahre wurden von Bleidick ausführlich dargestellt (Bleidick 1985a).

3.6.1 KMK (1994) – Die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung

Sechs Jahre nachdem die Amtschefkonferenz 1988 einen KMK-Beschluss oder eine andere Art der Positionierung hinsichtlich der sonderpädagogischen Förderung abgelehnt und stattdessen auf „intensiven Meinungs- und Erfahrungsaustausch“ gesetzt hatte, wurden seitens der KMK im Jahr 1994 neue *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung* beschlossen, welche die Empfehlung von 1972 ersetzten und aufhoben (KMK 1994b). Der Zeitpunkt dürfte auch mit der Annahme der *Salamanca-Erklärung* der UNESCO von 1994 in engem Zusammenhang stehen, in der erstmals durch 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen ein Konsens über die zukünftige Richtung der „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ formuliert wurde. In den Empfehlungen von 1994 wurden acht sonderpädagogische Förderschwerpunkte unterschieden:

Lernen	Sprache	Emotionale und soziale Entwicklung
Hören	Sehen	Körperliche und motorische Entwicklung
Geistige Entwicklung		Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler

Der Förderschwerpunkt Sehen umfasste dabei die zuvor entweder als blind oder sehbehindert kategorisierten und der Förderschwerpunkt Hören die zuvor als gehörlos oder als schwerhörig kategorisierten Schülerinnen und Schüler. Die KMK-Empfehlungen wurden in den Jahren 1996 bis 2000 durch Empfehlungen für die einzelnen Förderschwerpunkte ergänzt.⁴⁷

Die KMK-Empfehlungen von 1994 betonten die neuen Sichtweisen auf Behinderungen und die veränderte schulische Praxis der sonderpädagogischen Förderung in den Ländern. Der Begriff *Sonderschulbedürftigkeit* wurde durch den Begriff *Sonderpädagogischer Förderbedarf* ersetzt, womit seitens der KMK auch ein Anschluss an die internationale Begrifflichkeit *special educational needs* erfolgte (Warnock Report 1978).

Nunmehr wurde auch seitens der KMK die integrative Förderung als ein zweiter möglicher Weg sonderpädagogischer Förderung empfohlen (Bleidick et al. 1995). In den KMK-Empfehlungen 1994 hieß es zur Definition von *Sonderpädagogischem Förderbedarf*:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.“ (KMK 1994b, 5)

Diese Passage der Empfehlungen erfuhr breite Kritik. Zum Beispiel betrachtete Schröder die Definition als eine Tautologie, denn

„stellt man die logische Abfolge ihrer Definitionsstücke in den Mittelpunkt, muss man von einem Zirkelschluss sprechen: Der sonderpädagogische Förderbedarf wird letztlich dadurch begründet, dass die betroffenen Kinder der ‚sonderpädagogischen Unterstützung bedürfen‘; die Notwendigkeit dieser Unterstützung aber sollte doch eigentlich aus dem sonderpädagogischen Förderbedarf abgeleitet werden.“ (Schröder 2000, 77)

Die KMK-Empfehlungen von 1994 beinhalteten im Gegensatz zur KMK-Empfehlung 1972 keine zu erwartenden Sonderschulquoten bzw. wie in den Empfehlungen der Bildungs-

⁴⁷ Erschienen sind diese Empfehlungen: Förderschwerpunkt Hören (10.05.1996), Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (26.06.1998), Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung (20.03.1998), Förderschwerpunkt Sehen (20.03.1998), Förderschwerpunkt Sprache (26.06.1998), Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler (20.03.1998), Förderschwerpunkt Lernen (01.10.1999), Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (10.03.2000). Weiterhin: „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“ (16.06.2000) und „Grundsätze zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben oder im Rechnen“ (Beschluss der KMK vom 04.12.2003 i.d.F. vom 15.11.2007).

kommission des Deutschen Bildungsrates 1973 Angaben über zu erwartende Häufigkeiten eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

3.6.2 KMK (2011) – Der Beschluss „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“

Nach Inkrafttreten der UN-BRK und Ratifikation durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2008 fasste die KMK im Jahr 2010 einen Beschluss über *Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung der UN-BRK* hinsichtlich der schulischen Bildung. Im Beschluss wurde mit Verweis auf das Ziel der UN-BRK, den „Ausbau des gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung“, kommentiert: „Die Länder stellen sich ausdrücklich diesen Herausforderungen und dem damit verbundenen pädagogischen Perspektivwechsel bezogen auf Kinder mit Behinderungen“ (KMK 2010, 3f). Im Jahr 2011 veröffentlichte die KMK dann einen Beschluss über *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Die KMK bezeichnete den Beschluss selbst als „Empfehlungen“. Diese sollten „die Rahmenbedingungen einer zunehmend inklusiven pädagogischen Praxis in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen“ darstellen (KMK 2011, 22). Dabei wurde jedoch betont, dass sich diese Empfehlungen an die Grundpositionen der KMK-Empfehlungen von 1994 sowie an die Empfehlungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten (von 1996 bis 2000) anschließen (ebd. 23). Damit sah auch der Beschluss von 2011 neben der inklusiven Beschulung weiterhin die Sonderschule als Förderort für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf vor.

3.6.3 Deutscher Städtetag (2012) – Der Beschluss „Inklusion in Schule und Bildung“

Im Jahr 2012 begrüßte der Deutsche Städtetag die Zielsetzungen der UN-BRK grundsätzlich. Nach Ansicht des Städtetages seien die Länder „nach der bundesrechtlichen Kompetenzordnung zur Transformation der UN-BRK im Schulbereich verpflichtet“ (Deutscher Städtetag 2012, Presseveröffentlichung vom 09.02.2012). Vorgeschlagen wurden seitens des Städtetages „Inklusionspläne“, die unter anderem die zeitliche Abfolge und die Schaffung der finanziellen und normativen Rahmenbedingungen beinhalten sollten.

Eine umfassende Einbindung und Beteiligung der kommunalen Spitzenverbände wurde „aufgrund der Betroffenheit der Städte als Schulträger, aber auch als Jugendhilfe- und Sozialhilfeträger“ als unverzichtbar bezeichnet.

3.6.4 HRK & KMK (2015) – Empfehlung über die Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt

Im Jahr 2015 wurde eine gemeinsame Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und der Kultusministerkonferenz (KMK) mit dem Titel *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt* veröffentlicht. Im Empfehlungstext wurden zunächst die bereits erfolgten Schritte zur Umsetzung einer solchen Lehrerbildung genannt. Darauf folgten die weiteren Zielperspektiven und dafür notwendige Veränderungen in der ersten und zweiten Ausbildungsphase (Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz 2015).

3.7 Zusammenfassung

In den 1950er und 1960er Jahren wurde eine Art bewahrende Schulpolitik betrieben. Die schulrechtlichen Regelungen der 1930er und 1940er Jahre blieben zunächst gültig. In den frühen 1950er Jahren begründete der Hilfsschulverband die Hilfsschulen sowie auch alle anderen

Sonderschulen dann mit der neu hinzukommenden Facette des „heilpädagogischen Menschenbildes“. Dies kann durchaus als Reaktion auf die staatlich organisierten Verbrechen gegen die Menschlichkeit im NS-Staat angesehen werden. Dieser Aspekt der Wiedergutmachung für die Gruppe der behinderten Menschen durch den Aufbau von neuen und hochdifferenzierten Sonderschulen fand sich auch im KMK-Gutachten von 1960 wieder.

In allen Dokumenten bis 1972 und auch in juristischen Entscheidungen dieser Zeit, findet sich eine stark auf das einzelne Kind bezogene Begründung für den Sonderschulbesuch. Zudem wurde aber auch die Entlastungsfunktion der Regelschulen von schwierigen Schülern offen benannt. Die Denkschrift des VDH 1954 enthielt im Wesentlichen diejenigen Forderungen, die auch schon vor dem Krieg erhoben worden waren – nun aber mit Fokus auf den Ausbau des gesamten Sonderschulwesens. Der Deutsche Städtetag übernahm die Denkschrift im Jahr 1955 und damit auch das hinter dem Aufbauwunsch stehende „Programm“ des Strebens nach einem hochdifferenzierten Sonderschulwesen weitgehend. Während das KMK-Gutachten im Jahr 1960 aufgrund des Anliegens, überhaupt erst einmal Vorschläge zu den „täglichen Herausforderungen“ zu machen, nur wenige Organisationsstandards nannte, veröffentlichte die KMK 1972 auf teilweise die dritte Nachkommastelle genaue Sonderschulquoten.

Während der VDS in seinen Dokumenten meist auf Unterschiede in den Quoten sowie in der Sozialstruktur zwischen Stadt und Land aufmerksam machte (Universitätsstädte, Großstadtsiedlungen), erfolgte dies in der KMK-Empfehlung von 1972 nicht. Mit der Angabe einer relativ hohen Sonderschulquote von insgesamt fast 6,5% dürfte die KMK den Ausbau an Sonderschulplätzen durch die Länder und die kommunalen Schulträger durchaus befördert haben. Die Ergänzung, dass in Zukunft die Sonderschulquoten aber sinken sollten, wirkt dabei widersprüchlich. Demgegenüber wollte die KMK aber zugleich auch nicht die Entwicklung der Gesamtschule kommentieren. Dabei war dies eine Schulform, die auch eine höhere Haltekraft der Schülerinnen und Schüler im Regelschulwesen zum Ziel hatte.

Bildungspolitische Empfehlungen in den Jahren 1972 und 1973

Das Erscheinen unterschiedlicher bildungspolitischer Empfehlungen Anfang der 1970er Jahre kann als „kompliziert“ beschrieben werden. Einerseits erschien 1972 eine KMK-Empfehlung, die nahezu vollständig auf den weiteren Ausbau des Sonderschulwesens setzte.

Andererseits legte im Folgejahr die Bildungskommission des Bildungsrates eine grundlegend andere Konzeption der schulischen Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher vor. Im selben Jahr erschien der Bildungsgesamtplan der BLK, der auch eine Integration und baldige Reduzierung des Sonderschulwesens (insbesondere der Schule für Lernbehinderte) vorsah. Damit standen die Dokumente von 1973 in einem starken Kontrast zur KMK-Empfehlung von 1972. Muth schrieb über die bildungspolitische Situation Anfang der 1970er Jahre, dass es selbst für Kenner der bildungspolitischen Szene ein Rätsel gewesen sei, wie es sein konnte, dass die KMK 1972 allein die Sonderschule als Förderort beschrieb und nahezu zum selben Zeitpunkt die gleichen Vertreter in der BLK für die Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten plädierten. Auch habe der KMK-Präsident zur Veröffentlichung der Bildungsratsempfehlung seine Glückwünsche für die integrative Konzeption überbringen lassen (Muth 1988, 15).

Zur Bildungsratsempfehlung von 1973 ist ergänzend zum kritischen Kommentar von Bleidick (siehe oben, Seite 86) zu bemerken, dass wohl die Berechnung von „Fehlbedarfen“ dazu führte, dass sowohl die Länder als auch die kommunalen Schulträger in einen weiteren Ausbau der Sonderschulplätze investierten. Darauf verweisen einige spätere Kommentare von Zeitzeugen,

und auch der Deutsche Städtetag hat die Berechnungen des Bildungsrates 1976 in eigenen Hinweisen an seine Mitglieder zitiert (siehe oben, Seite 87). Zudem könnte die Angabe von fehlenden Schulplätzen hinsichtlich des damals meist noch vorherrschenden Primats der Sonderbeschulung als Ort der Erfüllung einer Sonderschulbedürftigkeit möglicherweise den Befürwortern eines Sonderschulausbaus zusätzliches Argumentationsmaterial an die Hand gegeben haben. Die Berechnungen der Bildungskommission bestätigten – sofern man das Gesamtanliegen der Empfehlung nicht kannte – die schon von der KMK im Vorjahr festgestellte sonderschulische Unterversorgung. Ebenfalls ist es erstaunlich, dass der Deutsche Bildungsrat diese von der KMK über alle Länder hinweg als notwendig erachteten Sonderschulquoten veröffentlicht hat, ohne auf die fehlenden Quellenangaben sowie die Unwahrscheinlichkeit flächendeckend gleich hoher Sonderschulquoten zu verweisen. Auf die Unterschiede, die es bereits damals gab, hätte zum Beispiel eine einfache statistische Auswertung der Schulstatistiken auf Landesebene hinweisen können.

Dokumente und Entwicklungen ab 1973

In den Dokumenten ab 1973 – ohne die KMK-Empfehlung 1972 – ist ein deutlicher Wandel hinsichtlich des Sonderschulwesens zu erkennen, und es wurde zunehmend klarer als in den früheren Dokumenten auf die Gefahr der gesellschaftlichen Isolation der Sonderschülerinnen und -schüler hingewiesen. Dies war auch ein Ergebnis veränderter gesellschaftlicher Debatten und einer größeren Akzeptanz gegenüber behinderten Menschen. Der Jugendbericht der Bundesregierung von 1980 formulierte dann sehr deutlich das frühere und auch noch bis heute bestehende Defizit der Regelschulen bezüglich ihrer Förderungsfähigkeit. Nach 1972 trat die KMK in der Öffentlichkeit nicht mehr zu Fragen der sonderpädagogischen Förderung in Erscheinung, es blieb bei internen Debatten. Die KMK überließ die Frage des Förderortes von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf den jeweiligen landespolitischen Entscheidungen der Landesregierungen vollständig und es erfolgten über 20 Jahre lang keine offiziellen Empfehlungen. Der individuelle Bildungsweg eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Sonderschule oder in einer Regelschule war also Abhängig vom Wohnort der Eltern sowie letztlich auch politischer Präferenzen. Die KMK-Empfehlungen von 1994 zeigten die veränderte Positionierung der KMK zur sonderpädagogischen Förderung an, für das Sonderschulwesen wurden keine so konkreten Organisationsempfehlungen wie noch 1972 abgegeben.

Auf das Inkrafttreten der UNBRK folgte 2011 der KMK-Beschluss über *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Dort wurde seitens der KMK im Grundsätzlichen das Anliegen formuliert, ein inklusives Schulwesen zu errichten. Da allerdings zugleich ein Anknüpfen an die „Grundpositionen“ der Empfehlungen von 1994 betont wurde, sah auch diese Empfehlung nach wie vor die Sonderschule als weiteren Förderort vor. Eine neue große „Leitlinie“ wurde damit auch 2011 nicht vorgelegt.

Letztlich wirkten die Empfehlungen der KMK von 1960 und 1972 noch lange weiter. Denn der allmähliche Beginn integrativer Beschulung ab den 1970er Jahren in den Ländern musste in einer Struktur, wie sie das Sonderschulwesen vorgab, erfolgen. Und vor allem wurde seitens der KMK im Jahr 1994 kein Aufbau integrativer Strukturen bei gleichzeitigem Abbau sonderschulischer Strukturen initiiert, wobei dies der Bildungsgesamtplan von 1973 der BLK schon für die Schulen für Lernbehinderte forderte.

4 Die Datenquellen und die Methodik der Kapitel 5, 6 und 7

4.1 Die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes und die KMK-Statistik als Datenquellen

Diese Arbeit nutzt für den Großteil der statistischen Berechnungen insbesondere zwei Datenquellen:

- die jährlichen Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamtes zum Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens (im Folgenden: Schulstatistik; bei Quellenangaben: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik) sowie
- die regelmäßigen und teils jährlichen statistischen Veröffentlichungen der KMK (im Folgenden: KMK-Statistik; bei Quellenangaben: Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen).

Die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes beruht auf Datenzusammenstellungen von dafür in den einzelnen Ländern eigens eingerichteten statistischen Fachbehörden. Dementsprechend sind die Statistischen Landesämter die Hauptträger der statistischen Erhebungs- und Aufbereitungsaufgaben (im Detail: Malecki 2013, 357). Um die Vergleichbarkeit der Länderdaten zu gewährleisten, erstellt die KMK einen sogenannten *Definitionenkatalog zur Schulstatistik* (zuletzt KMK 2015). Die Daten der Länderbehörden werden an das Statistische Bundesamt übermittelt, dort zusammengetragen und veröffentlicht (zur derzeitigen Verfahrensweise siehe Malecki 2013, 357; zum Stand am Ende der 1970er Jahre: Köhler 1980, 1219).

Die KMK hat ab dem Jahr 1960 begonnen, eigene statistische Informationen zum Sonderschulwesen zu veröffentlichen. Die KMK-Statistik ist als eine „Behördenstatistik“ zu verstehen, da die Zusammenstellung der Daten auf Umfragen in den einzelnen Kultusministerien beruht. In der KMK-Statistik wurden weitgehend die gleichen Kennziffern wie in der amtlichen Schulstatistik veröffentlicht. Zum Teil wurden aber auch differenziertere Daten veröffentlicht, zum Beispiel unterteilt nach Sonderschultyp.

Für die Analyse in den Kapiteln 5, 6 und 7 wird dort, wo beide Datenquellen die gleiche Kennziffer berichten, auf die amtlichen Daten des Statistischen Bundesamtes rekurriert. Amtlichen Daten ist für wissenschaftliche Forschungen der Vorzug vor anderen Datenquellen zu geben, da sie offiziellen Charakter haben. Wenn die KMK-Veröffentlichungen zusätzliche Informationen bereitstellen, werden diese Daten verwendet.

Als Ergänzung zur Sichtbarmachung spezifischer Organisationsstandards werden Veröffentlichungen aus den einzelnen Bundesländern herangezogen. Dabei handelt es sich zumeist um die Landesschulstatistiken der Länder oder die entsprechenden Schulverzeichnisse. In ihnen wurden teilweise Kennziffern veröffentlicht, die kein (regelmäßiger) Teil des Erhebungsprogramms der Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes oder der KMK-Statistik waren (z.B. Schulen, die mit einem Heim verbunden sind). Diese landesspezifischen Veröffentlichungen sind somit eine wichtige Datenquelle für einige Analysen dieser Arbeit, bzw. einige Analysen wären ohne diese Daten gar nicht erst möglich gewesen. Hinzu treten Auswertungen, die im Rahmen des nationalen Bildungsberichtes „Bildung in Deutschland 2014“ bereits veröffentlicht wurden. Dessen Ergebnisse basieren wiederum auf einer Sonderauswertung der Statistischen

Ämter des Bundes und der Länder, die eigens im Rahmen der Bildungsberichterstattung angefertigt wurde.

Kennziffern und Spezifika der Datenerhebung und -analyse

Auswahl der Analysejahre: Um in dieser Arbeit eine Entwicklung über fast 60 Schuljahre zu analysieren und in der Auswertung langjährige Trends zu fokussieren, wurden die Daten für das Jahr 1955 und dann jeweils alle drei Jahre erneut erfasst (1958, 1961, 1964 ...). Da die Schulstatistik und die KMK-Statistik erst seit etwa dem Jahr 2000 in digitaler Form vorliegen, wurden alle vorherigen Erhebungsjahre aus den gedruckten Unterlagen in eigene Datensätze übertragen und werden auf Anfrage übersendet (siehe hierzu Kapitel 1).⁴⁸

Einbezug des Saarlands: Das Saarland wurde erst im Jahr 1957 ein Bundesland der Bundesrepublik Deutschland. Statistiken vor diesem Zeitpunkt enthalten keine Daten zum Saarland.

Einbezug von Westberlin: In der Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes wurde das Bundesland Westberlin erst ab 1962 im Bundesergebnis mitberücksichtigt. Diese Arbeit hat die Daten Westberlins jedoch bereits ab 1955 in die Bundesergebnisse miteinbezogen. Beginnend mit dem Berichtsjahr 1990/91 wurden in der Schulstatistik nur noch Daten für „Gesamt-Berlin“ veröffentlicht. Der Stadtstaat wird seitdem zu den ostdeutschen Ländern gezählt und fällt folglich aus dem Ergebnis für die westdeutschen Länder heraus.

Unterschied zwischen den Kennziffern „schulische Verwaltungseinheit“ und „schulisches Angebot“: Die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes berichtet bis heute ausschließlich über sogenannte „sonderschulische Verwaltungseinheiten“.⁴⁹ Diese sonderschulischen Verwaltungseinheiten setzen sich wie folgt zusammen: *Wenn an einer Sonderschule organisatorisch getrennte Klassen bestehen, zum Beispiel Klassen mit dem Förderschwerpunkt Sprache und Klassen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung, die aber organisatorisch und verwaltungsrechtlich unter einer Schulleitung angesiedelt sind, wird in der Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes nur eine Schule (im Sinne einer Verwaltungs- bzw. Organisationseinheit) gezählt* (im Definitionenkatalog der KMK als Beispiel: getrennte Grundschul- und Sonderschulklassen; vgl. KMK 2015, 8). Die KMK hat jedoch mit dem Berichtsjahr 1985 begonnen, in den eigenen statistischen Veröffentlichungen zusätzlich die Zahl der sonderschulischen Verwaltungseinheiten zu berichten, also die genaue Zahl der „sonderschulischen Angebote“ darzustellen. Somit konnte das tatsächliche sonderschulische Angebot der Sonderschulen viel klarer als bisher dargestellt werden. Auf das Beispiel oben angewendet heißt das, dass eine Schule mit Klassen für den Förderschwerpunkt Sprache und Klassen für den Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung auch mit zwei sonderschulischen Angeboten erfasst wird. Zudem konnten nun auch Schulen mit mehreren Schulstandorten erfasst werden.

Tab. 10 stellt für das Jahr 1985 die Anzahl der „sonderschulischen Angebote“ und die Anzahl der „sonderschulischen Verwaltungseinheiten“ gegenüber (ohne „Schulen für Kranke“ und „Sonstige Sonderschulen“). Insgesamt gab es 73 mehr sonderschulische Angebote als Verwaltungseinheiten. Im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung gab es zum Beispiel insgesamt

48 Für die Erhebung der Daten aus den gedruckten Schulstatistiken wurde für einige Monate eine studentische Hilfskraft aus Mitteln des DIPF finanziert. Ein Dank geht im Weiteren an Herrn Dr. Köhler † (MPI Berlin). Er hat mir für diese Forschungsarbeit von ihm und seinem Team digitalisierte Daten zur Verfügung gestellt. Diese Daten haben die Entwicklung der Zahl an Sonderschulen und an Schülerinnen und Schülern nach Bundesländern aufgezeigt (veröffentlicht in Köhler et al. 2014).

49 Bis 1990 hat die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes die Anzahl der Verwaltungseinheiten nach Sonderschultyp differenziert. Seitdem wird nur die Gesamtzahl der Verwaltungseinheiten berichtet.

elf mehr sonderschulische Angebote als Verwaltungseinheiten. Diese elf Angebote müssen an einer Sonderschule eines anderen Typs angeboten worden sein. Für Hessen kann dies für das Jahr 2008 konkret benannt werden: Von zwölf Angeboten im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung waren fünf zusammen mit einer Schule für Lernbehinderte organisiert und vier Angebote mit einem anderen Sonderschultyp (Hessisches Statistisches Landesamt 2008). Im Jahr 1998 lag die Differenz (Insgesamt) zwischen Zählung nach Schulangeboten und Verwaltungseinheiten dann sogar bei fast einem Viertel (ohne Tab. ; siehe im Detail Kapitel 5, Seite 121).

Tab. 10: Differenz in den Angaben der Anzahl an Sonderschulen nach Typ im Jahr 1985: Vergleich von KMK-Statistik und Schulstatistik der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder – Bundesergebnis*

	KMK-Statistik (Einrichtungen/ Angebote)	Statistische Ämter des Bundes und der Länder – Schulstatistik (Verwaltungseinheiten)	Differenz zwischen KMK-Statistik und Schulstatistik des Stat. Bundesamts	
			absolut	in %
Insgesamt	2.795	2.722	+73	+2,6
Lernen	1.558	1.558	0	0,0
Sehen	46	47	- 1	-2,1
Sprache	199	191	+ 8	+ 4,2
Hören	83	71	+ 12	+16,9
Körperliche und motorische Entwicklung	125	114	+ 11	+9,6
Emotionale und soziale Entwicklung	240	233	+ 7	+ 3,0
Geistige Entwicklung	544	508	+ 36	+ 7,1

* Ohne Schulen für Kranke und Sonstige Sonderschulen. Dann gäbe es rechnerisch sogar 9,1% mehr Angebote als Verwaltungseinheiten.
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1985; Sekretariat der KMK: Die Sonderschulen in der bundeseinheitlichen Schulstatistik Berichtsjahre 1985 bis 1994 (Veröffentlichung Nr. 135)

In Kapitel 6 und 7 und für die dort enthaltenen förderschwerpunktspezifischen Analysen werden die Daten des Statistischen Bundesamtes bis zum Jahr 1984 verwendet, da es keine Unterschiede zwischen den Datenquellen gibt. Für den Zeitraum 1985 bis 1998 werden dann die Daten der KMK-Statistik zu den sonderschulischen Angeboten für die Analysen herangezogen.

Im Jahr 1998 endete die Berichterstattung nach Typ in beiden Quellen jedoch vollständig. Der Bericht „Bildung in Deutschland 2010“ ermöglichte für das Jahr 2008 noch ein bis dato letztes Mal die Erfassung der Anzahl an sonderschulischen Angeboten nach Sonderschultyp (Autorengruppe BBE 2010, Webtabelle H4.2-6web). In Kapitel 5, in dem die quantitative Entwicklung des Sonderschulwesens ohne Differenzierung nach Sonderschultyp thematisiert wird, werden durchgängig die Daten des Bundesamtes zur Anzahl der schulischen Verwaltungseinheiten verwendet.

Erfassung der Zahl an Sonderschülerinnen und Sonderschülern: Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die in einer Sonderschule unterrichtet werden, wurde über fast alle vergangenen 60 Jahre in der Statistik immer auch nach dem Förderschwerpunkt angegeben. Als Datengrundlage wurde die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes verwendet (Ausnahmen sind

gekennzeichnet). Bis zum Schuljahr 1967 wurde der Förderschwerpunkt eines Sonderschulkindes anhand des von ihr oder ihm besuchten Sonderschultyps erfasst. Somit wurden auch Schülerinnen und Schüler in Klassen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als Schulkinder einer Schule für Lernbehinderte erfasst, wenn die Klasse organisatorisch dort eingerichtet war. Da dies wohl zunehmend zu Fehlinterpretationen führte, wurde ab 1968 der Förderschwerpunkt der Schulkinder nach dem von ihnen besuchten Klassentyp angegeben. Dies war eine sinnvolle Änderung, da damit auch unterschiedliche Klassentypen an einer Schule korrekt erfasst wurden (siehe Kapitel 5, Seite 121). Wenngleich damit ab 1968 eine realistischere Angabe der Schülerzahl nach Förderschwerpunkt möglich wurde, gilt bis heute, dass sich die Zuordnung einer Schülerin bzw. eines Schülers zu einem Förderschwerpunkt nach dem „Klassenförderschwerpunkt“ richtet. Das heißt, dass eine Klasse jeweils nur einem Klassentyp zugeordnet werden kann. Dieser wird anhand desjenigen Förderschwerpunktes festgestellt, in dem die überwiegende Zahl der Schülerinnen und Schüler gefördert wird; er gilt dann für alle Kinder einer Klasse. *Beispiel: In einer Klasse mit insgesamt zehn Schülerinnen und Schülern werden acht im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen und zwei im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache unterrichtet. Der „Klassenförderschwerpunkt“ ist dann Lernen, und die Statistik erfasst zehn Schulkinder in einer Klasse mit dem Förderschwerpunkt Lernen* (zur Erläuterung vgl. KMK 2015, 32ff). Alle weiteren Berechnungen auf Grundlage der Zahl an Schulkindern können nur die Zehn als Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit einer Lernbehinderung in dieser Sonderschulklasse annehmen. Die beiden Schulkinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache werden somit auch als Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen erfasst. Daher muss bei der Erfassung der Zahl an Sonderschülerinnen und -schülern nach ihrem Förderschwerpunkt von einer gewissen Über- oder Unterschätzung ausgegangen werden. Im Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass für außenstehende Betrachter der Schulstatistik durch die statistische Zuweisung aller Kinder einer Klasse zu dem jeweiligen Klassenförderschwerpunkt der Eindruck entsteht, dass es ausschließlich homogene Klassenzusammensetzungen gäbe. Dies erscheint aber nur durch die Erhebungsweise der Kennziffer so und ist damit eine statistische Konstruktion. So könnten Klassen auch wie im oben genannten Beispiel aus Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Förderschwerpunkten zusammengesetzt sein. Zudem werden Sonderschulkinder oft auch in mehreren Förderschwerpunkten gefördert (siehe hierzu: nächster Punkt) oder zusätzlich auch lernzieldifferent unterrichtet (siehe Kapitel 5, Seite 123).

Hauptförderschwerpunkt: Eine Schülerin bzw. ein Schüler kann in mehreren Förderschwerpunkten gleichzeitig gefördert werden, zum Beispiel im Förderschwerpunkt Lernen und zugleich im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In der Statistik wird diese Schülerin bzw. dieser Schüler aber nur mit ihrem oder seinem Hauptförderschwerpunkt ausgewiesen. Dazu heißt es im Definitionenkatalog zur Schulstatistik: „Bei mehreren zutreffenden Förderschwerpunkten ist für die statistische Erfassung diejenige sonderpädagogische Förderung maßgebend, die den größten zeitlichen Anteil ausmacht. Die diesbezügliche Zuordnung nimmt die berichtende Schule vor“ (KMK 2015, 35). Hier könnten also unterschiedliche Verfahrensweisen in den Einzelschulen bestehen.

Berechnung der Sonderschulquoten: Die Sonderschulquote ist eine Beteiligungsquote gemessen als Anteil an einer Grundgesamtheit von Schülerinnen und Schülern. Im Verlauf der letzten 60 Jahre gab es kleine Veränderungen in der Definition dieser Grundgesamtheit: Bis zum Jahr 1967 setzte sich die Grundgesamtheit aus der „Zahl der Schülerinnen und Schüler in allen allgemeinbildenden Schulen (inklusive Sekundarstufe II und Abendschulen)“. In den Erhebungsjahren 1970 bis 1991 galt diese Grundgesamtheit weiter, es wurden aber die

Schülerinnen und Schüler in Abendschulen in der Grundgesamtheit nicht mehr berücksichtigt. Seit dem Erhebungsjahr 1994 sind die Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 bis 10 in Vollzeitschulpflicht sowie alle Sonderschülerinnen und -schüler die Grundgesamtheit. Anhand dieser Zahl wird die Sonderschulquote berechnet. Die von 1955 bis 2012 jeweils gültige Grundgesamtheit ist im Anhang (Tab. A2) dargestellt.

Ort der Erfassung der Schülerinnen und Schüler: In der Schulstatistik und in der KMK-Statistik werden Schülerinnen und Schüler dort erfasst, wo sie zur Schule gehen, das heißt am Standort der Schule.

Dies kann zu Verzerrungen in der Statistik führen, wenn zum Beispiel eine Schule in einem anderen Bundesland besucht wird. Diese „Pendler“ werden dann im jeweiligen Land der Schule erfasst. Im Ergebnis gibt es dort erhöhte Schülerzahlen bzw. höhere Sonderschulquoten. Während ein solcher Effekt bei den Schulen für Lernbehinderte und Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung aufgrund ihrer hohen Zahl eher klein sein dürfte, kann dies bei den Sonderschultypen mit nur wenigen Dutzend Schulen im Bundesgebiet und damit einem sehr großen Einzugsbereich einen größeren Effekt bewirken. Das gilt weiterhin insbesondere für die Stadtstaaten, in denen die Schulen eine Versorgungsfunktion für die umliegenden Landkreise anderer Bundesländer übernehmen (siehe Kapitel 5, Seite 125).

Die statistische Kategorie „Sonstige Sonderschulen“: In der Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes und in der KMK-Statistik gab und gibt es in allen Jahren eine gewisse Anzahl an Schulen in der Kategorie „Sonstige Sonderschulen“ und daraus folgend auch „Sonstige Sonderschülerinnen und -schüler“. Unter den Sonstigen Sonderschulen wurden im Verlauf der Zeit unterschiedliche Einrichtungen gefasst, z.B. „Schulen in Kinderheimen und Waisenhäusern“. In den letzten Jahrzehnten wurden aber vermehrt Einrichtungen dazu gezählt, die sich keinem der anderen Förderschwerpunkte zuordnen lassen, wie z.B. die „Sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklassen“ in Bayern (siehe im Detail Kapitel 7.8, Seite 261 ff). An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass es starke Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der Sonstigen Sonderschulen zwischen den einzelnen Bundesländern gab. Insbesondere Bayern hatte zeitweise einen sehr hohen Anteil an Sonstigen Sonderschulen und damit auch einen hohen Anteil an Schulkindern der Kategorie „Sonstige“ zugeordnet. In der Folge gingen die Schulanzahl und die Zahl der Schülerinnen und Schüler in den übrigen Sonderschultypen in Bayern wiederum deutlich zurück. Dort, wo es starke Unterschiede bei den Anteilen zwischen den Bundesländern oder Veränderungen innerhalb eines Landes gab, erfolgt in Kapitel 6 und 7 ein entsprechender Hinweis.

Schüler in integrativer Beschulung: Für alle Schwerpunkte werden in dieser Arbeit auch die Integrationsförderquote sowie der Integrationsanteil, also der Anteil der Integrationsförderquote an der Gesamtförderquote, berechnet. Dies ist ab dem Jahr 1999 möglich, zuvor wurden in der Statistik des Statistischen Bundesamtes sowie in der KMK-Statistik keine dementsprechenden Daten veröffentlicht. Dabei gab es auch schon zuvor die Möglichkeit der integrativen Beschulung. Im Verlauf der 1980er und 1990er Jahre wurde integrative Beschulung in immer mehr Ländern auch schulrechtlich ermöglicht und nicht mehr nur als Modellversuch (vgl. hierzu die Übersicht bei Schnell 2003, 244). Die Schulstatistik zu Integrationsschülern differenziert die Schülerinnen und Schüler nach ihrem jeweiligen individuellen Hauptförderschwerpunkt. Die Erfassung der Gesamtzahl an Integrationsschülerinnen und -schülern erfolgt aber offensichtlich nicht anhand einheitlicher Merkmale, denn eine Untersuchung der Datenquellen für das Schuljahr 2012 hat ergeben, dass die von den Ländern an das Statistische Bundesamt gelieferten Daten zu Integrationsschülern kaum miteinander vergleichbar sind. Es gibt Unterschiede hinsichtlich der Meldung der Schülerinnen und Schüler sowie partiell unterschiedliche

statistische Definitionen der Kategorie „Integrationsschüler“ (Gresch et al. 2014). Weiterhin berichtete die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes von 1999 bis 2003 für die Länder Niedersachsen und Saarland nur über die dortige Gesamtzahl an Integrationsschülerinnen und -schülern. Seitdem werden überhaupt keine Daten hinsichtlich der Integrationsschüler in beiden Länder mehr veröffentlicht. Daher werden in dieser Arbeit die Daten für Niedersachsen und das Saarland aus der KMK-Statistik entnommen und verwendet. Die Entwicklung der Zahl an Integrationsschülerinnen und -schülern wird in Kapitel 6 und 7 nur hinsichtlich einer Bedeutungsrelevanz für die sonderschulische Förderung betrachtet. Es ist weiter anzumerken, dass der Umfang auch Folge der jeweiligen Ländergesetzgebungen ist. So gab es zum Beispiel noch im Jahr 2012 in einigen Ländern rechtliche Einschränkungen hinsichtlich der Ermöglichung integrativer Beschulung bei ziendifferentem Lernen (Blanck 2014, 170).

Private Sonderschulen: Über den gesamten Betrachtungszeitraum der Arbeit liegen in der Schulstatistik mit Ausnahme des Jahres 1986 auch Daten zur Anzahl der privaten Sonderschulen vor. Diese liegen auch nach Ländern differenziert vor (keine Daten für 1962, 1963 und 1965). Mit der Statistik 1975 wurde die Berichterstattung nach Typ eingestellt, sodass nur noch die Gesamtzahl bekannt ist. Die KMK-Statistik berichtete nicht über private Sonderschulen. Der Bericht „Bildung in Deutschland 2010“ hat für das Jahr 2008 die Anzahl der privaten Schulen nach Typ veröffentlicht (Autorengruppe BBE 2010, Webtabelle H4.2-6web).⁵⁰

4.2 Gliederung und Methodik der Kapitel 5, 6 und 7

4.2.1 Kapitel 5

Hier erfolgt einführend die Darstellung einiger Rahmenbedingungen der Entwicklung des Sonderschulwesens. Diese Bedingungen, darunter die demografische Entwicklung und daraus folgende Schülerzahlveränderungen, müssen als Hintergrundfaktoren bekannt sein, um die schulstatistischen Analysen hinreichend einordnen zu können. Danach erfolgt ein Überblick über die Gesamtentwicklung des Angebotes an Sonderschulen sowie die Entwicklung der Sonderschulquote von 1952 bis 2012. Hierbei wird vornehmlich nur das Bundesergebnis betrachtet und ferner auf eine Differenzierung nach sonderpädagogischem Förderschwerpunkt verzichtet (siehe hierzu Kapitel 6 und 7). Zudem werden spezifische Organisationsmerkmale dargestellt, die das Sonderschulwesen prägen. Zu diesen Merkmalen gehören unter anderem länderübergreifende Sonderschulen, der Anteil privater Schulen, der Anteil an Sonderschulen, die mit einem Heim verbunden sind, sowie der Anteil der lernziendifferent unterrichteten Schülerinnen und Schüler. Diese Betrachtung erfolgt soweit möglich einerseits hinsichtlich des Vorliegens von Empfehlungen der bildungspolitischen Akteure und andererseits auch hinsichtlich der Abbildung im schulstatistischen Ergebnis. Einige Kennzahlen sind nur temporär in der amtlichen Statistik enthalten und werden gegebenenfalls durch Landesstatistiken ergänzt.

4.2.2 Kapitel 6 und 7

Beschreibung der Schülerschaft

Jeweils zu Beginn der Analysen der insgesamt acht sonderpädagogischen Förderschwerpunkte im Rahmen der Kapitel 6 und 7 wird eine Beschreibung der Schülerschaft gegeben, die den *Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder*

⁵⁰ Im Hinblick auf die Schülerzahlen ist darauf hinzuweisen, dass die Schulstatistik ebenfalls nur für vereinzelte Jahre die Zahl der Sonderschülerinnen und -schüler (nach Sonderschultyp) auswies.

und *Jugendlicher* von 1973 entnommen wurde. Es war das erste der hier betrachteten bildungspolitischen Dokumente, in dem erstmals konsequent die Schülerschaft beschrieben wurde. Dies erfolgte angelehnt an die damalige Gliederung in Behinderungskategorien. Der VDS und die KMK grenzten in ihren Dokumenten bis 1972 die Sonderschultypen voneinander ab und nahmen anhand dieser Abgrenzung eine Zuordnung der Schülerschaft zu den unterschiedlichen Sonderschultypen vor.

Im Anschluss werden die vom VDS, von der KMK und vom Deutschen Bildungsrat angenommen Häufigkeiten einer Behinderungsart und der daraus abgeleitete Bedarf an Sonderschulplätzen berichtet. Solche feststehenden Bedarfe wurden in den Empfehlungen von 1954 bis 1973 genannt. Weiter wird über die Verteilung der Sonderschülerinnen und -schüler nach Klassentyp auf die einzelnen Jahrgangsstufen im Jahr 2012 auf Basis einer Sonderauswertung der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder für den Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ berichtet (Autorengruppe BBE 2014, Kapitel H). Damit kann ungefähr bestimmt werden, welche Klassenstufen zum Beispiel mehrfach je Schule vorhanden sein dürften und welche nur selten. Der Abschnitt zur Beschreibung der Schülerschaft endet jeweils mit einer Angabe zum Anteil an lernzielfferent unterrichteten Sonderschülerinnen und -schülern. Der Anteil ist zumindest für Nordrhein-Westfalen bekannt (hierzu im Detail Kapitel 5, Seite 109ff).

Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen

Die KMK und der Hilfs- bzw. Sonderschulverband formulierten in den 1950er Jahren bis 1981 Empfehlungen zu schulorganisatorischen Standards für die einzelnen Sonderschultypen. Diese Organisationsstandards waren die *Anzahl an Klassen je Schule*, die *Gliederung nach Jahrgangsstufen* und die *Klassengröße*. Es wird betrachtet, ob und inwiefern sich diese schulorganisatorischen Standards im Zeitverlauf verändert haben. Ergänzt wird diese Betrachtung um die im Schuljahr 1977 in den einzelnen Bundesländern bestehenden Richtlinien zur Klassengröße. Sofern es Aussagen zu Sonderschulen mit Heimen, zu Schulen mit Ganztagsangebot oder weitere Planungsvorstellungen wie zum Beispiel länderübergreifende Sonderschulen gab, werden diese ebenfalls dargestellt. In den KMK-Empfehlungen von 1994 waren Hinweise enthalten, die bezüglich der Entscheidung über den Bildungsgang und den zukünftigen Förderort bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zu beachten seien (KMK 1994b, 8f). In den KMK-Empfehlungen zu den einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten (1996 bis 2000) gab es weitere Aussagen darüber, welche Akteure über den Förderort mitentscheiden sollten und welche Rahmenbedingungen die Entscheidung über den Förderort beeinflussen könnten. Diese werden jeweils im Abschnitt „Zur Festlegung des Förderortes“ berichtet und erläutert.

Schulstatistische Analyse der sonderschulischen Förderung (1955 bis 2012)

Die Analysen umfassen den Zeitraum 1955 bis 2012 sowie nachrichtlich die Jahre 2014 und 2016. Es erfolgt eine Einteilung der fast sechzigjährigen Analyse in drei zeitliche Abschnitte. Diese Abschnitte begründen sich aus der Tatsache von im Schulwesen (Insgesamt) steigenden oder sinkenden Schülerzahlen (siehe im Detail Kapitel 5, Seite 109ff). Die Einteilung erfolgt in:

- eine Phase des Wiederaufbaus mit steigenden Schülerzahlen (1955 bis 1976),
- eine Phase sinkender Schülerzahlen (1976 bis 1994) und
- eine Phase mit zunächst steigenden und dann wieder sinkenden Schülerzahlen bei Ausbau der integrativen sonderpädagogischen Förderung (1994 bis 2012).

Die Daten aus den drei Zeitabschnitten werden jeweils im Bundesergebnis dargestellt.

Für die Schuljahre 1975, 1998 und 2008 erfolgen zusätzliche Länderanalysen. Zunächst kann so sichergestellt werden, dass auch gegenläufige Veränderungen in den Ländern sichtbar werden und ein stabiles Bundesergebnis im Zeitverlauf nicht zu falschen Interpretationen führt. Weiter ermöglicht die punktuelle Analyse einen Vergleich der Angebotsbedingungen und schulorganisatorischen Unterschiede in den Ländern im Länderdurchschnitt. So ist für die Leserschaft mit spezifischem Interesse der Entwicklung in einem Bundesland ein Hinweis gegeben, wie die einzelne Entwicklung verlaufen ist.

Die hier untersuchten Kennziffern sind:

- (1) *Anzahl an Schulen, darunter private Schulen, Privatschulanteil und gegebenenfalls der Anteil der Schulen, die mit einem Heim verbunden sind*
- (2) *Schüleranzahl und Sonderschulquote*
- (3) *Durchschnittlicher Einzugsbereich einer Schule in km²*
- (4) *Schulgröße im Durchschnitt*
- (5) *Klassenzahl je Schule*
- (6) *Klassengröße im Durchschnitt*

In Kapitel 6 und 7 werden die berechneten Kennziffern in Tabellen auf Bundesebene im Zeitverlauf sowie im Ländervergleich für drei Zeitpunkte dargestellt (Tab. 11 und Tab. 12).

Tab. 11: Mustertabelle für die Auswertungen in Kapitel 6 und 7 – Bundesergebnis

	Bundesgebiet						
	1955	1958	1961	1964	1967	1970	
Anzahl an Schulen							fortlaufend...
darunter privat							
Schülerinnen und Schüler							
Sonderschulquote in %							
Einzugsbereich in km ²							
Schulgröße im Ø							
Klassengröße im Ø							
Klassenzahl je Schule							

Quelle: Eigene Darstellung

Tab. 12: Mustertabelle für die Auswertungen in Kapitel 6 und 7 – Länderauswertung

	Bundesrepublik	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Öffentliche und Private Schulen												
Anzahl an Schulen												
Schülerinnen und Schüler												
Sonderschulquote in %												
Einzugsbereich in km ²												
Schulgröße im Ø												
Klassengröße im Ø												

Quelle: Eigene Darstellung

Zu (1): Anzahl an Schulen, darunter private Schulen, Privatschulanteil und gegebenenfalls Anteil der Schulen mit Heim

Die Anzahl der Sonderschulen nach Sonderschultyp wurde in der Schulstatistik von Anfang der 1950er Jahre bis 1997 veröffentlicht. In dieser Arbeit wird die Zahl der Schulen ab 1955 berichtet, die der Schulen für Lernbehinderte schon ab 1952. Für 2008 kann auf eine Auswertung des Berichtes „Bildung in Deutschland 2010“ zurückgegriffen werden (Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.3-6web). Ergänzt werden die Analysen dieser Arbeit um Daten hinsichtlich der Anzahl der privaten Sonderschulen. Diese Daten liegen von 1955 bis 1975 in der Schulstatistik vor, für das Jahr 2008 wird erneut auf Daten aus oben genanntem Bericht „Bildung in Deutschland 2010“ zurückgegriffen. Einige Landesschulstatistiken berichteten zeitweise über die Zahl der Schulen, die mit einem Heim verbunden sind. Auf Basis dieser Statistiken wird der Anteil der Heimschulen an der Schulanzahl insgesamt berechnet.

Zu (2): Schüleranzahl und Sonderschulquote

Die Bundesstatistik veröffentlicht seit 1955 jährlich die Schülerzahl an Sonderschulen nach Klassen und nach Ländern. Hieraus lässt sich die Sonderschulquote berechnen (siehe oben, Seite 98). Es ist zu beachten, dass Schülerinnen und Schüler in der Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes und in der KMK-Statistik immer am jeweiligen Standort der Schule erfasst werden und nicht an ihrem Wohnort (siehe oben, Seite 99). Dadurch liegen die Quoten in den Stadtstaaten teilweise deutlich höher, da dort aufgrund der zentralen Lage häufiger Sonderschulen errichtet wurden. Es ist anzumerken, dass die Schulstatistik stets nur die tatsächliche Zahl an Sonderschülerinnen und -schülern veröffentlicht. Wie viele weitere Schulkinder im Rahmen von außerschulischen Angeboten gefördert werden, wird nicht abgebildet. Zum Beispiel ist nicht erfasst, wie viele Schulkinder eine Sprachtherapie am Nachmittag erhalten. Die seit 1999 verfügbaren Daten zur Zahl der integrativ geförderten Schülerinnen und Schüler (siehe dazu oben, Seite 99) werden für die Schuljahre 1999 sowie 2008 nach Ländern berechnet und im Hinblick auf Veränderungen der Sonderschulquote betrachtet.

Zu (3): Durchschnittlicher Einzugsbereich einer Schule in km²

Der durchschnittliche Einzugsbereich einer Schule ergibt sich durch die Division der Fläche eines Landes mit der Anzahl der vorhandenen Schulen. Er ist dabei ein Indikator hinsichtlich der von der jeweiligen Schülerschaft benötigten täglichen Zeit bzw. Wegstrecke für den Sonderschulbesuch. Im Vergleich zwischen Regel- und Sonderschulen ergibt sich, dass die Einzugsbereiche der Sonderschulen im Durchschnitt größer waren als die der Regelschulen. Zum Beispiel umfasste im Jahr 1976 der Schuleinzugsbereich einer Grundschule in Baden-Württemberg durchschnittlich 13,6 km² und der eines Gymnasiums 86,8 km². Für eine Schule für Lernbehinderte lag der Einzugsbereich hingegen bei 114,6 km² (ohne Tabelle).

Für den gesamten Untersuchungszeitraum erfolgt die Berechnung des Einzugsbereiches im Bundesergebnis. Nur für die Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Geistige Entwicklung erfolgt auch eine Auswertung nach Ländern für die Schuljahre 1975, 1998 und 2008. Bei den Schulen mit den anderen Förderschwerpunkten ist die Zahl an Schulen bundesweit jedoch sehr gering (88 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung, 58 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören, 34 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen). Damit ist anzunehmen, dass häufig Schulkinder in einem anderen Bundesland unterrichtet wurden, wenn die nächstgelegene Schule dort lag (siehe Kapitel 5, dort die Abschnitte zu Gastschulverhältnissen und zu länderübergreifenden Sonderschulen, Seite 125ff). Zudem lagen Sonderschulstandorte häufig in Großstädten mit guter Verkehrsanbindung (siehe Kapitel 2, Seite 51ff). Diese Großstädte,

die im Fall der Stadtstaaten sogar eigene Bundesländer darstellen, übernahmen damit ebenfalls häufig eine sonderpädagogische Versorgung der Schülerschaft benachbarter Bundesländer. Insofern bestanden real wohl auch bundesländerübergreifende Einzugsbereiche, sodass eine Auswertung der Einzugsbereiche nach Bundesland für diese Sonderschultypen wenig zielführend erscheint.

Die Berechnung des durchschnittlichen Einzugsbereiches hat darüber hinaus bei den Schultypen mit einem hohen Anteil an Schulen, die mit einem Heim verbunden sind, ebenfalls eine geringere Aussagekraft. Hier bedarf es in der Regel nur einer Hin- und einer Heimfahrt pro Schulwoche. Der Anteil an Schulen, die mit einem Heim verbunden sind, ist wiederum gerade in den kleineren Förderschwerpunkten höher. Für 1974 ergibt sich zum Beispiel für Baden-Württemberg, dass alle Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören mit einem Heim verbunden waren, im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung waren es 96%, im Förderschwerpunkt Sehen 57% (Anhang Tab. A11). Hinsichtlich des Förderschwerpunktes Lernen ist anzumerken, dass mit den „Sonderklassen“ an Regelschulen mancherorts ein weiterer Förderort existierte (siehe Kapitel 5, Seite 104). Diese Sonderklassen führten daher real zu kleineren Einzugsbereichen.

Zu (4) und (5): Schulgröße im Durchschnitt und Klassenzahl je Schule

Hinsichtlich der Hilfsschule wurden bereits in der Allgemeinen Anordnung für die Hilfsschulen in Preußen (AAoPr 1938) und dann in den Hilfsschulrichtlinien von 1942 Aussagen zur Schulgröße und zur Klassenzahl je Schule getroffen (Gliederung in Unter-, Mittel- und Oberstufe bei Nichtgestattung einer Mehrzügigkeit sowie eine Klassengröße von 20 in der Unterstufe sowie 25 in Mittel- und Oberstufe, siehe Kapitel 2, Seite 46f). Solche Empfehlungen wurden auch in den Dokumenten von VDS und KMK bis in die 1970er Jahre hinein veröffentlicht. Sie wurden bereits im Abschnitt „Organisatorische Standards“ (siehe oben) beschrieben und werden nun mit dem schulstatistischen Ergebnis verglichen. Dies erfolgt im Bundesergebnis und für drei Zeitpunkte (1975, 1998, 2008) nach Ländern.

Anhand einer Auswertung der Kennziffern *Schulgröße* und *Klassenzahl je Schule* können Rückschlüsse auf die tatsächlichen Lernbedingungen an der jeweiligen Schule gezogen werden. Wenn zum Beispiel eine Sonderschule weniger als neun Klassen umfassen sollte, kann an dieser Schule keine Jahrgangsgliederung bestehen, so wie es an einer Regelschule der Fall wäre. Dies bedeutet, dass Klassen jahrgangsübergreifend eingerichtet werden müssen oder einzelne Jahrgangsstufen gar nicht angeboten werden.⁵¹ Wenn eine Schule dagegen zum Beispiel 18 Klassen unterrichtet, besteht mehr Freiraum bei der Zusammenstellung der einzelnen Klassen, etwa hinsichtlich des angestrebten Schulabschlusses, nach Wahlfächern oder nach Umfang des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Bei einer Betrachtung der Kennziffer *Klassenzahl je Schule* muss berücksichtigt werden, dass auch die Volksschulen Anfang der 1960er Jahre nur selten eine Jahrgangsstufengliederung angeboten hatten. So wiesen im Jahr 1961 erst 15% der Volksschulen eine Jahrgangsgliederung auf, boten die Jahrgangsstufen 1 bis 8 also vollständig an. Viele Volksschulen wurden in den folgenden zwei Jahrzehnten im Rahmen der „Landschulreform“ geschlossen bzw. zusammengelegt. Schließlich wurden im Jahr 1980 an den Grundschulen nur noch 0,8% aller Grundschulkinder in kombinierten Jahrgangsstufen unterrichtet (Weishaupt et al. 1988, 59).

51 Eine Auswertung der Verteilung der Schülerschaft nach Jahrgangsstufen im Schuljahr 2012 zeigt, dass manche Jahrgänge weniger stark besetzt sind als andere (siehe Kapitel 6 und 7).

Daneben lässt eine Analyse von *Schulgröße* und *Klassenzahl je Schule* einen Hinweis auf die zu erwartende fachliche Qualifikationsbandbreite der Lehrkräfte zu. Die Zahl der eingesetzten Lehrkräfte an einer Schule richtet sich nach dem Bedarf an abzudeckenden Unterrichtsstunden. An einer Schule mit wenigen Klassen arbeiten zur Unterrichtsabdeckung entsprechend auch wenige Lehrkräfte. Sonderpädagogische Lehrkräfte haben in der Regel die Lehrbefähigung für die Primar- und Sekundarstufe I für ein Unterrichtsfach sowie die Qualifikation für eine oder zwei pädagogische Fachrichtungen erworben. An einer Sonderschule sollten daher idealerweise auch sonderpädagogische Lehrkräfte mit der entsprechenden studierten sonderpädagogischen Fachrichtung arbeiten, also zum Beispiel eine Lehrkraft mit der studierten Fachrichtung Geistige Entwicklung auch an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Bei einer Differenzierung in sieben oder acht Sonderschultypen ist dies jedoch nicht immer zu gewährleisten. Weiter gibt es im Regelschulwesen in den höheren Jahrgangsstufen zumeist ein Fachlehrerprinzip, das vorsieht, dass ein bestimmtes Unterrichtsfach auch von einer Lehrkraft mit der studierten jeweiligen Fachrichtung unterrichtet wird; das heißt also, dass etwa das Unterrichtsfach Chemie auch von einer Lehrkraft mit dem studierten Unterrichtsfach Chemie unterrichtet wird. Bei einer Schule mit wenigen Lehrkräften ist aber nicht zu erwarten, dass alle Unterrichtsfächer mit Fachlehrern abgedeckt werden können.⁵²

Es werden aber auch an Sonderschulen in allen Klassentypen – mit Ausnahme der Klassen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung – die Schülerinnen und Schüler zunächst lernzielgleich unterrichtet.⁵³ An Sonderschulen sollten daher die gleichen Ansprüche hinsichtlich der Qualifikationsbandbreite der Lehrkräfte angelegt werden, wie sie auch an Regelschulen gestellt werden, denn die Regelabschlussprüfungen beinhalten mittlerweile landesweit gleiche Aufgaben. Zudem wurde für den größten Sonderschultyp, die Schule für Lernbehinderte, in allen Dokumenten der nationalen Akteure darauf verwiesen, dass diese Schulform auch verlassen werden kann bzw. es Auftrag der Schule sei, dies zu begleiten (siehe Kapitel 6, Seite 140). Ein solcher Übergang in eine Regelschule dürfte ebenfalls durch ein größeres und fachlich breiter aufgestelltes Kollegium unterstützt werden. Zudem gibt es mittlerweile eine Vielzahl an Schulen für Lernbehinderte, welche die Möglichkeit zum Erwerb eines Hauptschulabschlusses bieten. Dadurch unterrichten auch vermehrt Lehrkräfte an Schulen für Lernbehinderte in der letzten Jahrgangsstufe Hauptschulklassen. Ein Unterricht durch überwiegend fachfremd unterrichtende Lehrkräfte kann einen individuellen Nachteil für die Schülerinnen und Schüler gegenüber denjenigen Schülern bedeuten, die von fachwissenschaftlich ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet werden. Dies belegen zum Beispiel Studien zu Mathematiklehrkräften:

„Im Sekundarbereich I erreichen fachfremd unterrichtete Schülerinnen und Schüler auch bei Berücksichtigung anderer Merkmale deutlich schlechtere Mathematikleistungen“ (Autorengruppe BBE 2014, 83 mit Verweis auf den IQB-Ländervergleich 2012).

Jedoch ist anzumerken, dass die Empfehlungen zum Sonderschulwesen die (notwendige) enge Bindung zwischen Lehrkräften und Schülerschaft grundsätzlich betonten. In der Praxis dürfte man versucht haben diese durch Klassenlehrerunterricht, d.h. möglichst viele Unterrichtsstunden ein und derselben Lehrkraft in einer Schulkasse, zu erreichen. Die Entscheidung für einen Klassenlehrerunterricht führt aber zwangsläufig dazu, dass die fachliche Qualifikationsbandbreite (studiertes Unterrichtsfach) vernachlässigt werden muss.

52 Gleichwohl werden auch im Regelschulwesen die Unterrichtsfächer teilweise fachfremd unterrichtet.

53 Der Anteil der lernzielfähig unterrichteten Schülerschaft wird in Kapitel 6 und 7 nach Sonderschultyp dargestellt.

Die Analyse der beiden Kennziffern erfolgt zunächst hinsichtlich der Veränderung über den Analysezeitraum und mit Blick auf Schülerzahländerungen. Weiterhin wird geprüft, ob und zu welchen Zeitpunkten die einzelnen Sonderschultypen die Empfehlungen von VDS, Deutschem Städtetag und KMK durchschnittlich erfüllt haben.

Zu (6): Klassengröße im Durchschnitt

Die durchschnittliche *Klassengröße* wird berechnet anhand der absoluten Schülerzahl geteilt durch die Anzahl der Klassen je Schule. Sie gibt an, wie viele Schülerinnen und Schüler durchschnittlich in einer Klasse unterrichtet werden und bildet einen Indikator dafür, wie intensiv die pädagogische Förderung je Schülerin bzw. Schüler sein kann, wenngleich die unterrichtliche Prozessebene freilich auch eine wichtige Rolle spielt. Außerdem kann über eine Veränderung der Klassengröße kurzfristig auf Auswirkungen von ansteigenden oder sinkenden Schülerzahlen reagiert werden. So kann zum Beispiel bei einem Anstieg der Schülerzahlen von der Bildung neuer Klassen abgesehen werden, um eine Einstellung zusätzlicher Lehrkräfte zu vermeiden. Mögliche Gründe für sich verändernde Schülerzahlen im Sonderschulwesen sind zunächst sinkende oder steigende Schülerzahlen im Schulwesen (Insgesamt), davon unabhängig aber auch sich verändernde Anteile von Schülerinnen und Schülern mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf.

Für den Zeitraum 1963 bis 1972 ermöglicht die Schulstatistik hinsichtlich der Klassengröße einen differenzierteren Blick in die einzelnen Länder. In diesem Zeitraum wurden alle Klassen des Landes in weitere Untergruppen je nach Klassengröße eingeteilt (Klassen mit zehn bis 13 Schülerinnen und Schülern, Klassen mit 14 bis 15 Schülerinnen und Schülern ...). Damit können auch qualitative Unterschiede der sonderpädagogischen Förderung innerhalb eines Landes verdeutlicht werden. Hier erfolgt eine Darstellung für das Jahr 1972. Dabei ist anzumerken, dass eine gewisse Streuung der Klassengröße in einem Flächenland durch unterschiedliche Bevölkerungsdichten in den einzelnen Regionen erklärt werden kann. Für die Stadtstaaten gilt dies eher nicht. Zu berücksichtigen wäre aber auch, dass die Landesschulgesetze teilweise für die Sonderschulen nur Bandbreiten angeben, die damit Spielräume für die Schulen ermöglichen. Damit kann zum Beispiel auf das Vorliegen eines weiteren Förderbedarfs (z.B. Förderschwerpunkt Lernen und zusätzlich Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung) reagiert werden, während die Klassengröße weiter unterhalb liegt (siehe Kapitel 8, Seite 199).

Mit der Kennziffer Klassengröße werden jedoch keine Doppelbesetzungen durch Lehrkräfte erfasst. Dies könnte eine Kennziffer zur „Schüler-Lehrer-Relation“ leisten, die aber nur für die Schulen für Lernbehinderte vorliegt (siehe Kapitel 8, Seite 285). Insgesamt ist festzustellen, dass die Klassengröße an den Sonderschulen im Verlauf der letzten Jahrzehnte rückläufig war (Auswertungen nach Sonderschultyp: siehe Kapitel 6 und 7, über alle Sonderschultypen hinweg vgl. Tab. 103 auf Seite 269). Es ist jedoch anzumerken, dass dies auch bei den Regelschulen der Fall war, wobei diese ohnehin von einem höheren Niveau ausgingen. So lag beispielsweise die Klassengröße an Schulen für Lernbehinderte im Jahr 1955 im Bundesdurchschnitt bei 22,0 und an Volksschulen bei 36,4 Schülerinnen und Schülern; im Jahr 1976 waren es dann 16,4 bzw. 28,1 Schülerinnen und Schüler. Im Jahr 1997 lernten in einer Klasse in den westdeutschen Ländern durchschnittlich 12,0 bzw. 21,7 Schulkinder (Schulstatistik, verschiedene Jahre, Köhler et al. 2014, eigene Berechnungen).

Zentrale Ergebnisse und perspektivische Entwicklung

Im Abschnitt „Zentrale Ergebnisse“ werden die wichtigsten schulstatistischen Befunde hinsichtlich der quantitativen Entwicklung von 1955 bis 2012 zusammenfassend dargestellt. Hierauf

erfolgt ein Vergleich der bildungspolitischen Empfehlungen, und es wird dargelegt, inwieweit schulstatistisch von einer Umsetzung gesprochen werden kann. Es muss jedoch betont werden, dass die Empfehlungen von VDS und KMK natürlich in Zukunft zu erreichende Ziele und Ideale darstellten und keine Beschreibungen des Ist-Zustandes. Weiterhin wird noch einmal auf die Bedeutung der privaten Träger sowie den Anteil der Schulen, die mit einem Heim verbunden sind, eingegangen. Neuere Daten zum Anteil der Schulen mit einem Ganztagsangebot und zum Anteil an Schulkindern, die lernzieldifferent am jeweiligen Sonderschultyp lernen, werden dargestellt. Hier erfolgt auch ein Vergleich mit den Schulkindern im selben Förderschwerpunkt, die integrativ gefördert werden. Abschließend wird im Abschnitt „Perspektive auf zukünftige Entwicklung“ eine Einschätzung abgegeben, wie sich die derzeitige sonderschulische Angebotsstruktur zukünftig entwickeln könnte.

Dies erfolgt unter Verwendung der Ergebnisse der ermittelten schulorganisatorischen Bedingungen je Sonderschultyp. Dabei wird verdeutlicht, welche schulorganisatorischen Herausforderungen für den weiteren Wandel zu einem inklusiven Bildungssystem derzeit und zukünftig bestehen. Für Hessen wird auf Grundlage des Landesschulverzeichnisses die strukturelle Organisation der sonderschulischen Einrichtungen im Jahr 2008 aufgezeigt. So wird zum Beispiel dargestellt, wie viele Sonderschulstandorte schon heute mehrere sonderpädagogische Förderschwerpunkte (als eigenständige Klassentypen) anbieten. Ferner finden sonderschultypspezifische Faktoren in diesem perspektivischen Ausblick Berücksichtigung, zum Beispiel der Einfluss des Anteils der lernzieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schüler, der Anteil an Schulen mit Heim und pädagogische Standards der sonderschulischen Angebote, die das Regelschulwesen ebenfalls bieten sollte, wenn mehr Schulkinder inklusiv beschult werden sollen.

5 Besondere Aspekte des Sonderschulwesens: Rahmenbedingungen, quantitative Entwicklung und Organisationsspezifika

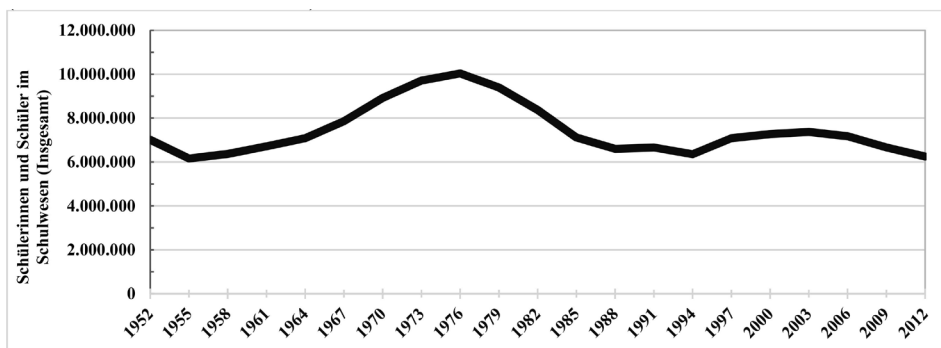
5.1 Rahmenbedingungen

5.1.1 Demografische Entwicklung und Zahl der Schülerinnen und Schüler im Schulwesen

Eine Rahmenbedingung mit sehr hoher Bedeutung ist die demografische Entwicklung. Der Bedarf an Schulplätzen (und in der Folge an Schulen, Klassenräumen, Lehrkräften) wird primär durch die Geburtenanzahl und -entwicklung bestimmt. Im Alter von sechs oder sieben Jahren treten (fast) alle Kinder in das allgemeinbildende Schulwesen ein. Dieser Anteil kann durch Zuzug und Wegzug, unterschiedlich hohe Anteile von verspäteten Einschulungen, Klassenwiederholungen und Schulzeitverlängerungen je nach Land etwas variieren. Zwischen 1946 und 1955 wurden in den westdeutschen Bundesländern jährlich etwa 800.000 Geburten registriert. Seit Mitte der 1950er Jahre nahm die Geburtenanzahl dann deutlich zu. In den Jahren 1961 bis 1967 wurden jährlich mehr als eine Million Kinder geboren, der Höhepunkt war 1964 erreicht. Ab 1966 (bis 1978) ging die Zahl der jährlichen Geburten wieder deutlich zurück. Einen weiteren Einfluss auf die Bevölkerungsentwicklung in den westdeutschen Ländern nach dem Zweiten Weltkrieg hatte der Zuzug von Vertriebenen und Flüchtlingen und deren Kindern. Geburten und Zuwanderung zusammen ergaben ein Bevölkerungswachstum in der Bundesrepublik von rund 46,2 Millionen im Jahr 1945 auf rund 56,2 Millionen bis zum Jahr 1960 (Weishaupt et al. 1988, 39). Bis 1970 stieg die Bevölkerungszahl auf etwas mehr als 61 Millionen Menschen an, der Höhepunkt war im Jahr 1973 mit 62,1 Millionen Einwohnern erreicht. Bis 1985 gab es einen Rückgang um 800.000 Einwohner, in den Folgejahren stieg diese Zahl jedoch wieder an. Im Jahr 1998 gab es (nur westdeutsche Länder, inklusive Westberlin) 66,7 Millionen Einwohner, im Jahr 2012 noch 64,6 Millionen. Allerdings sinkt schon seit 1980 die Zahl der in Deutschland geborenen Kinder (Statistisches Bundesamt 2016, Bevölkerungsstand ab 1950, Autorengruppe BBE 2010, 17, Tab. A1-9web).

In Abb. 6 wird die Entwicklung der Schülerzahlen von 1950 bis 2012 dargestellt. Zwischen 1950 und 1955 ging die Schülerzahl zunächst um rund eine Million auf rund sechs Millionen Kinder und Jugendliche zurück, um dann erst ab 1955 wieder anzusteigen. Ansteigende Schülerzahlen gab es auch in den 1960er Jahren. Im Jahr 1970 wurden fast acht Millionen und im Jahr 1976 sogar zehn Millionen Kinder und Jugendliche an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet. Der Anstieg ist vor allem aber auf die oben beschriebene Geburtenentwicklung zurückzuführen, zum kleinen Teil auch auf die Verlängerung der Pflichtschulzeit bzw. den freiwilligen längeren Verbleib in der Schule (zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse). Während die Zahl der Schülerinnen und Schüler Mitte der 1970er Jahre noch bei mehr als zehn Millionen lag, ging seit Beginn der 1970er Jahre die Zahl der Geburten ganz dramatisch zurück. Damit wurde der im Laufe der letzten Jahre entstandene „Schülerberg“ in einem zügigen Tempo (innerhalb weniger Jahre) wieder abgebaut. Bis 1985 war die Schülerzahl auf 7,1 Millionen gesunken. In den Folgejahren setzte sich dieser Rückgang fort, aber nicht mehr derart ausgeprägt. Im Jahr 1994 besuchten noch 6,4 Millionen Kinder und Jugendliche in den westdeutschen Ländern

eine allgemeinbildende Schule. In den kommenden Jahren stieg die Zahl bis 2003 wieder auf 7,4 Millionen an, um anschließend wieder deutlich abzusinken. Im Jahr 2012 wurden in den westdeutschen Ländern noch 6,25 Millionen Kinder und Jugendliche an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet. Bis 2014 gab es einen weiteren Rückgang um 200.000 Schülerinnen und Schüler.



* Ohne Vor- und Abendschulen; ab 1991: nur noch Primar- und Sekundarstufe I.

→ Daten vgl. Anhang Tab. A2

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Abb. 6: Schülerinnen und Schüler im allgemeinbildenden Schulwesen 1952 bis 2012 – Bundesergebnis (ab 1991: nur westdeutsche Länder)*

Zusammenfassend werden drei Phasen der Schülerzahlentwicklung deutlich:

- eine Phase des Wiederaufbaus mit steigenden Schülerzahlen (1955 bis 1976),
- eine Phase sinkender Schülerzahlen (1976 bis 1994),
- eine Phase mit zunächst steigenden und dann wieder sinkenden Schülerzahlen (1994 bis 2012; siehe dazu Kapitel 4, Seite 110).

5.1.2 Finanzpolitische und ökonomische Rahmenbedingungen

Eine weitere Rahmenbedingung von zentraler Bedeutung stellen die verfügbaren finanziellen Ressourcen dar, also die Frage, wie viele Gelder in den Aufbau des Sonderschulwesens geflossen sind. In der Zeit bis zum Ende der 1960er Jahre waren die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen der Bundesrepublik äußerst positiv. Dies eröffnete Gestaltungsspielräume für eine expansive Bildungspolitik. Weishaupt et al. merkten dazu an, dass die „ökonomische Schönwetter-Periode“ zugleich eine Schönwetter-Periode der Bildungspolitik war, denn

„durch ständigen Wohlstandszuwachs auf der Grundlage eines dauerhaften und kraftvollen wirtschaftlichen Wachstums und der damit verbundenen Ausweitung des für staatliche Aufgaben verfügbaren Anteils am Bruttosozialprodukt war es möglich, über lange Zeit eine Bildungsexpansion historischen Ausmaßes zu finanzieren [...]“ (Weishaupt et al. 1988, 30)

Im Zeitraum von 1960 bis 1975 weitete die Bundesrepublik die Staatsquote von 33% auf fast 50% aus (ebd. 51). Darin enthalten war ein überdurchschnittliches Wachstum der Staatsausgaben im Bereich der Bildung. Von 1960 bis 1974 stieg der Anteil der Bildungsausgaben im Staatshaushalt (über alle Gebietskörperschaften hinweg) von rund 9% auf 15,8% an.

„Möglich wurde die politische Prioritätenverlagerung im Gesamtetat zugunsten des Bildungswesens insbesondere durch den Bedeutungszuwachs von Bildung im öffentlichen Bewusstsein und die günstigen ökonomischen und finanziellen Rahmenbedingungen bis Mitte der 70er Jahre.“ (ebd. 53)

Gegen Ende der 1960er Jahre änderten sich die ökonomischen Rahmenbedingungen in der Bundesrepublik. Spätestens mit der „Ersten Ölkrise“ (1973) gelangte die über zwei Jahrzehnte dauernde Wachstumsperiode an ein Ende. Auch gab es durch Veränderungen in Wirtschaft und Arbeitsmarkt sowie durch den Eintritt der geburtenstarken Jahrgänge in den Arbeitsmarkt keine Vollbeschäftigung mehr. Auf eine moderate Erholung der wirtschaftlichen Situation ab 1975 folgte eine erneute Rezession der Wirtschaft in den Jahren 1981 und 1982 (Wirtschaftswachstum 1981: 0%, 1982: minus 1%). Die Ausgaben für das Bildungswesen – wobei das Schulwesen davon den größten Teilbereich darstellte – waren bis 1974 auf den Spitzenwert von 15,8% angestiegen (siehe oben). Der Schülerrückgang ab Mitte der 1970er Jahre führte dazu, dass Ausgaben tendenziell vermehrt für Personal getätigt wurden, während Investitionen insgesamt zurückgingen. Es gab einen erheblichen Rückgang der Neubautätigkeit für Schulen, stattdessen wurde in Substanzerhaltung investiert (Weishaupt et al. 1988, 117). Insgesamt blieb aber ein hohes Niveau für Bildungsausgaben bestehen, was auch an einer durchschnittlich längeren Verweildauer im Bildungssystem lag. Diese war durch den vermehrten Besuch der Sekundarstufe II sowie der Hochschule begründet. Im Jahr 1985 lag der Anteil der Staatsausgaben für das Bildungswesen bei 13,8%, war also in den vergangenen elf Jahren um rund zwei Prozentpunkte gesunken. Dies stellte aber keinen realen Verlust dar, sondern entsprach in absoluten Zahlen immer noch einem Anstieg der Ausgaben für das Bildungswesen von 29,4 Milliarden DM auf 44,8 Milliarden DM (ebd. 53, 241). Im Jahr 2011 gaben Bund, Länder und Gemeinden zusammen rund 59 Milliarden Euro für allgemeinbildende Bildungsgänge aus (ISCED 1 bis 4 nach OECD-Definition; vgl. Autorengruppe BBE 2014, 232).

Finanzmittel für das Sonderschulwesen

Das Sonderschulwesen konnte von den steigenden Bildungsausgaben des Staates besonders stark profitieren. Zwischen 1970 und 1975 stiegen die unmittelbaren Ausgaben (Personal- und Sachausgaben sowie Sachinvestitionen) für den Sonderschulbereich von 440 Millionen DM auf mehr als zwei Milliarden DM an. Das entsprach einer Erhöhung des Anteils der Ausgaben für das Sonderschulwesen an den Gesamtausgaben für allgemeinbildende Schulen von 3,2% auf 7,3%, also einer Verdoppelung des relativen Anteils innerhalb von nur wenigen Jahren (Weishaupt et al. 1988, 118). Diese hohen Ausgaben erklären sich vor allem durch ansteigende Schülerzahlen und damit einen Mehrbedarf an Lehrkräften. Hinzu kamen Ausgaben für Schulneubauten und für Ausstattung. Aber auch die kleineren Klassen sowie insgesamt kleinere Schulgrößen trugen zu diesem Ergebnis bei (siehe Kapitel 6 und 7). Zwischen 1975 und 1985 stiegen die Ausgaben von zwei auf mehr als drei Milliarden DM für das Sonderschulwesen pro Jahr weiter an. Der Anteil an den Ausgaben für die allgemeinbildenden Schulen erhöhte sich von 7,3% auf 8,6% (ebd. 307).

Rein ökonomisch betrachtet sind Sonderschulplätze also deutlich kostenintensiver als Schulplätze an Regelschulen. Im Jahr 1985 flossen bei einer Sonderschulquote von im Bundesdurchschnitt 3,81% rund 8,6% der Gesamtausgaben für das allgemeinbildende Schulwesen anteilig in das Sonderschulwesen. In der Tendenz scheinen sich die höheren Kostenausgaben noch verstärkt zu haben. Im Jahr 2011 beliefen sich die durchschnittlichen Ausgaben je Schulkind an öffentlichen allgemeinbildenden Schulen auf 6.500 Euro; an den Sonderschulen hingegen auf 15.700 Euro (Autorengruppe BBE 2014, 196). Dies ist vor allem durch wesentlich kleinere

Klassen und durch unterschiedliche Schüler-Lehrer-Relationen bedingt, was entsprechend höhere Personal- und auch Gebäudekosten je Schulkind nach sich zieht. Auswertungen für die Stadt Hamburg zeigen zudem Unterschiede nach Sonderschultyp (Autorengruppe BBE 2014, 335). Als Grund sind hier wohl vor allem die unterschiedlichen Schüler-Lehrer-Relationen nach Sonderschultyp und auch andere Bedarfe an baulichen Voraussetzungen und Lernmitteln an einigen Sonderschultypen zu nennen.

5.1.3 Unterschiedliche Bevölkerungsdichten in den Ländern

Hinsichtlich der Versorgung mit einer schulischen Infrastruktur ist es von Bedeutung, dass die westdeutschen Bundesländer unterschiedlich dicht besiedelt waren. Tab. 13 veranschaulicht die Bevölkerungsdichte in den westdeutschen Ländern je km² für fünf Jahre im Landesdurchschnitt. Hieraus ist abzuleiten, dass die Stadtstaaten ganz andere schulstrukturelle Entscheidungen treffen konnten als etwa die weniger dicht besiedelten Länder Bayern oder Schleswig-Holstein. Regionale Besonderheiten wie zum Beispiel Großstädte, Metropolregionen (beispielsweise das Rhein-Main-Gebiet) oder „verstädterte Regionen“ (insbesondere an Rhein und Ruhr) sind landes- und regionalspezifische Faktoren. Allgemein ist aber davon auszugehen, dass es in den Stadtstaaten und Metropolregionen viel eher möglich war, kleine Einzugsbereiche von Schulen zu realisieren und bestimmte organisatorische Standards wie zum Beispiel eine Jahrgangsgliederung der Schulen gezielt anzustreben. In den Flächenländern mit geringer Siedlungsdichte und nur wenigen großen Städten war die Schulplanung vor andere Herausforderungen gestellt.

Tab. 13: Bevölkerungsdichte (in Einwohnern je km²) 1952 bis 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)*

Land	1952	1956	1961	1976	1998	2008
Bundes-Republik	204	214	227	247	260	264
BW	187	200	219	255	292	301
BY	130	129	136	153	171	177
BE	4.556	4.624	4.559	4.063	X	X
HB	1.417	1.581	1.699	1.693	1.593	1.579
HH	2.234	2.344	2.437	2.249	2.251	2.346
HE	210	215	230	262	286	287
NI	140	137	140	152	165	167
NW	407	436	470	501	527	526
RP	160	164	173	184	203	203
SL	X	391	422	424	418	401
SH	153	144	147	163	175	179

* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Statistisches Jahrbuch (Berichtsjahre 1952, 1956, 1961); spätere Daten: Genesis-Datenbank

Die Denkschriften des VDH bzw. VDS und die Dokumente der KMK haben auf diese regional unterschiedlichen Bevölkerungsdichten Bezug genommen. Sofern daraus andere Organisationsempfehlungen abgeleitet wurden, werden diese in Kapitel 6 und 7 dargestellt.

5.1.4 Die Sonderschule als Pflichtschule

Das Sonderschulwesen stellt eine Besonderheit in der Schullandschaft dar. Der Besuch einer Sonderschule ist nicht Ergebnis einer freien oder durch gewisse Kriterien beschränkten Schulwahl (z.B. einer bindenden Übergangsempfehlung der Grundschule), sondern einer amtlichen Überweisung auf Grundlage der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Die Sonderschule war in der längsten Phase der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Pflichtschule. Einen umfassenden Überblick über die Entwicklung der Sonderschulpflicht von 1938 bis Anfang der 1970er Jahre findet sich bei Birkelbach; Füßel hat die Entwicklung bis Mitte der 1980er Jahre für die Schule für Lernbehinderte aufgearbeitet (Birkelbach 1974; Füßel 1987). Zudem kann zur Entwicklung der rechtlichen Lage hinsichtlich der Überweisung auf eine Sonderschule auf die seit 1960 inzwischen in 8. Auflage aufgelegte und aktualisierte *Schulrechtskunde* verwiesen werden (Heckel 1960; zuletzt von: Avenarius und Füßel 2010). 1957 hieß es beim Verwaltungsgerichtshof Kassel hinsichtlich der Überweisung in eine Schule für Lernbehinderte:

„Einmal soll die Ausbildung der Kinder, die infolge ihrer geistigen Schwäche oder ihrer körperlichen Mängel dem Bildungsgang der Volksschule nicht zu folgen vermögen, durch besonders geschulte Lehrkräfte und durch besondere Lehrmethoden erfolgen, die auf die Eigenart des Kindes in weit stärkerem Maße Rücksicht nehmen und eingehen, als das in einer normalen Volksschulklasse möglich ist.

Der weiter verfolgte Zweck liegt darin, die normalen Volksschulklassen, die nach ihren Lehrplänen jährlich ein bestimmtes Ziel zu erreichen haben, von denjenigen Kindern zu befreien, die infolge geistiger Schwäche oder körperlicher Mängel nicht in der Lage sind, dem allgemeinen Bildungsweg der Volksschule zu folgen und die daher ein dauerndes Hemmnis für die Fortbildung der normal begabten Jugend bilden.“ (Urteil vom 17. Dezember 1954 (Gesch.Z. OS II 82/54); hier zitiert nach Füßel 1987, 266ff)

Zusammenfassend stellte der Verwaltungsgerichtshof in Kassel fest:

„Die Errichtung der Sonderschulen dient daher dem Wohl der dort eingewiesenen Schüler wie auch dem Wohl der normal begabten Volksschüler, die nunmehr in der Erreichung des Unterrichtszieles nicht mehr unnötig belastet werden.“ (ebd.)

Spätere Urteile zielten auf die besondere Ausbildung der Lehrkräfte an Sonderschulen ab bzw. begründeten aufgrund dieser besonderen Ausbildung die Überweisung an eine Sonderschule (z.B. Bundesverwaltungsgericht 1958, siehe Füßel 1987, 267ff). Der Hessische Verwaltungsgerichtshof hatte 1967 darüber zu entscheiden, ob die Überweisung eines Kindes aus der Grundschule in eine im gleichen Landkreis gelegene Schule für Lernbehinderte zulässig sei. Als zentrales Argument in der Urteilsbegründung wurde angeführt, dass unter anderem die besonders ausgebildeten Lehrkräfte an den Sonderschulen die Überweisung rechtfertigten und dass durch die langen Anfahrtswege „gewisse Nachteile familiärer Art aber [...] hingenommen werden [müssen], da dem gegenüber die spätere Zukunft des Antragstellers [gemeint ist hier das Kind des Antragstellers, Anm. T. Dietze] auf dem Spiel steht“ (SPE II A VII, 101). Nach Muth basierte diese Entscheidung auf der völlig unkritischen Annahme des Gerichts, dass der Besuch der Sonderschule durch das speziell geschulte Personal eine individuellere Betreuung erlaube, als es in der Volksschule möglich sei (Muth 1980, 187f). Im Jahr 1997, also zu einem Zeitpunkt, zu dem die integrative Beschulung bereits in vielen Landesschulgesetzen geregelt war, führte die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht mehr automatisch zur Sonderschulüberweisung. In einem Urteil im Jahr 1997 stellte das Bundesverfassungsgericht hinsichtlich der zurückgewiesenen Verfassungsbeschwerde einer Schülerin gegen einen Beschluss des Niedersächsischen Obergerverwaltungsgerichts fest, dass „grundsätzlich integrativ beschult werden soll“ (Sälzer et al. 2015, 133). Laut Urteil sei es aber auch von

„Verfassungen wegen nicht zu beanstanden, daß nach diesem Konzept die zielgleiche wie die zielfferente integrative Erziehung und Unterrichtung unter den Vorbehalt des organisatorisch, personell und von den sächlichen Voraussetzungen her Möglichen gestellt“ ist (BVerfG 1997).

Zwar stehe also der Wunsch des Kindes und der Eltern im Vordergrund, aber in Letztverantwortlichkeit könne und müsse die Schulbehörde des Landes bei fehlenden Voraussetzungen eine Sonderschulüberweisung beschließen (Sälzer et al. 2015, 133). Diese Voraussetzungen sind allgemein als „Ressourcen- und Finanzierungsvorbehalte“ (räumliche, personelle und sächliche Vorbehalte) bekannt (dazu ausführlich: Avenarius und Füßel 2010, 81ff).

5.2 Überblick über die Zahl an Sonderschulen und die Sonderschulquote (ohne Differenzierung nach Typ)

5.2.1 Sonderschulen und Sonderschulquote von 1952 bis 1976

Zahl der Sonderschulen

Im Schuljahr 1952 gab es in den westdeutschen Bundesländern 915 eigenständige Sonderschulen (Tab. 14). Bis 1961 war die Zahl der Sonderschulen bereits auf 1.160 angestiegen. In den 1960er Jahren gab es dann eine enorm starke Expansion. Jedes Jahr wurden rund 100 Sonderschulen eröffnet, im Jahr 1970 gab es 2.381 Sonderschulen.

Auch in den Folgejahren stieg die Zahl der Sonderschulen weiter an, sodass es im Jahr 1976 2.705 Sonderschulen gab. Von 1952 bis 1976 erhöhte sich die Zahl der Sonderschulen von 915 auf 2.705; sie verdreifachte sich also. Schon seit dem Jahr 1952 gab es mehr Sonderschulen als Realschulen (915 gegenüber 736) und seit dem Jahr 1970 auch mehr Sonderschulen als Gymnasien (2.381 gegenüber 2.244; vgl. Köhler et al. 2014).

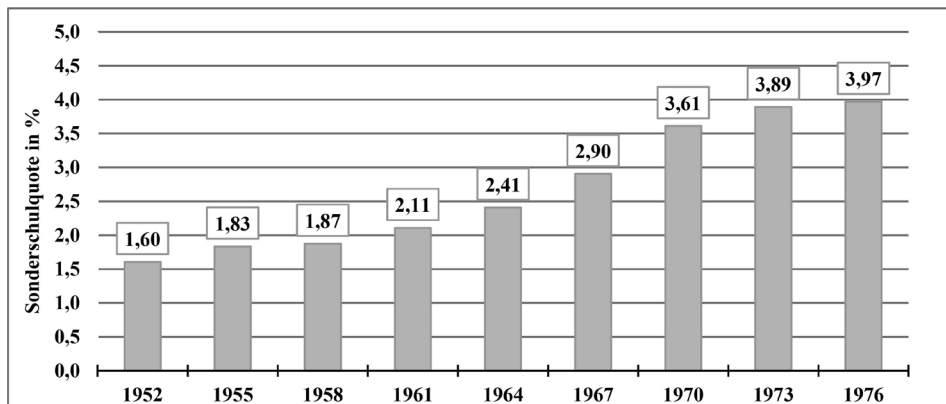
Tab. 14: Anzahl an Sonderschulen (alle Typen) 1952 bis 1976 nach Ländern

Jahr	Bundesrepublik	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
1952	915	112	139	42	16	42	44	91	337	52	X	40
1955	1.042	128	172	46	18	45	59	114	366	50	X	49
1958	1.118	120	170	46	20	48	64	132	381	60	21	56
1961	1.161	128	147	46	19	55	70	138	410	55	29	64
1964	1.374	189	163	49	20	66	87	154	468	67	36	75
1967	1.705	299	180	53	21	68	115	188	553	92	42	94
1970	2.381	489	312	56	23	72	234	232	658	134	48	123
1973	2.593	529	366	60	24	70	238	254	698	165	51	138
1976	2.705	531	384	63	25	63	246	288	708	161	55	181

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Entwicklung der Sonderschulquote

Abb. 7 veranschaulicht die Entwicklung der „Sonderschulquote Insgesamt“ in den Jahren 1952 bis 1976 auf der Bundesebene.



→ vgl. Anhang Tab. A1

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Abb. 7: Sonderschulquote (Insgesamt) 1952 bis 1976 in % – Bundesergebnis

Im Schuljahr 1952 umfasste das allgemeinbildende Schulwesen mehr als sieben Millionen Schülerinnen und Schüler. Etwa 113.000 Kinder und Jugendliche lernten in einer Sonderschule. Das entsprach einer „Sonderschulquote Insgesamt“ von 1,60%. Ab 1952 stieg die Sonderschulquote durchgängig an, von 1961 bis Mitte der 1970er Jahre besonders stark. Der Höhepunkt wurde im Jahr 1976 mit einer Sonderschulquote von 3,97% erreicht. Die Sonderschulquote stieg damit von 1952 bis 1976 auf das 2,5-Fache an, die absolute Schülerzahl im Schulwesen (Insgesamt) hingegen nur auf das 1,4-Fache.

„Sonderschulquote Insgesamt“ nach Bundesländern

Tab. 15 stellt die Entwicklung der „Sonderschulquote Insgesamt“ für den Zeitraum 1952 bis 1976 nach Bundesländern dar. Es zeigen sich enorme Unterschiede in den Sonderschulquoten nach Ländern, die bei Betrachtung nach Sonderschultyp noch einmal deutlich stärker hervortreten (siehe hierzu Kapitel 6 und 7).

Tab. 15: Sonderschulquote (Insgesamt) 1952 bis 1976 nach Ländern (in %)

Jahr	Bundesrepublik	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
1952	1,60	1,24	1,09	3,11	2,82	3,33	1,00	1,26	2,18	1,23	X	1,38
1955	1,83	1,41	1,57	3,32	2,81	3,25	1,22	1,46	2,42	1,03	X	1,70
1958	1,87	1,48	1,40	3,70	3,18	3,77	1,41	1,64	2,31	1,10	1,05	2,06
1961	2,11	1,57	1,21	4,95	3,82	4,48	1,64	1,87	2,78	1,22	1,27	2,59
1964	2,41	2,03	1,34	6,05	3,72	5,01	1,99	2,26	3,04	1,36	1,92	3,01
1967	2,90	2,78	1,64	5,95	3,82	4,53	2,94	2,77	3,57	1,67	2,74	3,53
1970	3,61	3,66	2,54	5,71	4,30	4,53	3,51	3,21	4,38	2,23	3,57	4,50
1973	3,89	4,21	3,03	5,05	3,91	4,15	3,54	3,55	4,54	2,80	3,67	4,77
1976	3,97	4,31	3,16	4,57	3,96	4,17	3,57	3,88	4,37	3,26	3,95	5,01

→ absolute Schülerzahlen und Schüler im Schulwesen; vgl. Anhang Tab. A2 und Tab. A3

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Im Bundesdurchschnitt besuchten 1952 1,60% aller Schulkinder eine Sonderschule. In Bayern waren es nur 1,09% aller Schulkinder, in den Stadtstaaten lag der Anteil deutlich höher (Berlin: 3,11%, Bremen: 2,82%, Hamburg: 3,33%). Diese Differenz erklärt sich zum einen durch den zum damaligen Zeitpunkt in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlichen Ausbau der Sonderschulen. Zum anderen ist der hohe Anteil in den Stadtstaaten auch ein Effekt der statistischen Erfassung. Wenn zum Beispiel eine Schule für Gehörlose in Hamburg auch von Schülerinnen und Schülern aus Schleswig-Holstein besucht wurde, wurden alle Kinder als Sonderschulkinder des Stadtstaates Hamburg erfasst (siehe Kapitel 4, Seite 99).

Zwischen 1952 und 1961 stieg die Sonderschulquote bundesweit um fast ein Drittel an, nur in Rheinland-Pfalz blieb sie vorerst unverändert, und in Bayern stieg sie nur in geringem Umfang an (Anhang Tab. A4). Andere Länder verzeichneten ein hohes Wachstum der Sonderschulquote.

Zwischen 1961 und 1970 gab es bundesweit einen Anstieg der Sonderschulquote um über 70%, in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern und Hessen stieg die Quote auf mehr als das Doppelte an. In den Stadtstaaten war der Anstieg deutlich niedriger, wobei die Sonderschulquote immer noch auf einem im Ländervergleich recht hohen Niveau lag. In Bremen sank die Sonderschulquote erstmals nach 1961 leicht, in Berlin und Hamburg fiel sie nach 1964 kontinuierlich. Zwischen 1970 und 1976 stieg die Sonderschulquote bundesweit noch um fast 10% an. In den drei Stadtstaaten sank die Sonderschulquote (in Berlin um 20%, in Bremen und Hamburg um rund 8%), während sie in Rheinland-Pfalz sowie in Bayern um 46,2% bzw. 24,4% anstieg. Der Anstieg kann als „nachholend“ bezeichnet werden, da beide Länder im Jahr 1970 noch deutlich niedrigere Sonderschulquoten als andere Länder aufgewiesen hatten.

Es zeigt sich bei einem Vergleich der Entwicklung 1952 bis 1976 nach Ländern, dass sich die Sonderschulquoten in den Ländern allmählich angleichen. Im Jahr 1952 gab es in Hessen die relativ betrachtet wenigsten Sonderschüler (1,0% aller Schulkinder), in Berlin dagegen mit 3,11% die meisten. Im Jahr 1976 lag die Spannweite zwischen 3,16% in Bayern und 5,01% in Schleswig-Holstein. Die in den 1950er Jahren bestehenden starken Unterschiede der Sonderschulquote gab es 1976 in dieser Größenordnung jedoch nicht mehr. Insgesamt stieg das Niveau der „Sonderschulquote Insgesamt“ deutlich an.

Relativer Anteil der einzelnen Sonderschultypen an der Gesamtzahl

Fast zwei von drei Sonderschulen waren im Jahr 1955 Schulen für Lernbehinderte (Tab. 16). Danach folgten mit über 16% die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Fast jede zehnte Schule war eine „Sonstige Sonderschule“ – unter diesen Terminus wurden „Schulen für sprach- und gelenkkranken Kinder, Schulen in Kinderheimen und Waisenhäuser“ gefasst. Andere Sonderschultypen gab es hingegen deutlich seltener. Die Expansion von 1955 bis 1964 um 453 Sonderschulen ist vor allem auf einen Ausbau der Schulen für Lernbehinderte zurückzuführen. Der Anteil an allen Sonderschulen stieg von 63,0% auf 74,6% an.

Jedoch kamen auch in allen anderen Sonderschultypen mit Ausnahme der Schulen für Emotionale und soziale Entwicklung in diesem Zeitraum neue Schulen hinzu. Rückläufig war der relative Anteil an Schulen der Kategorie „Sonstige Sonderschulen“ (siehe Kapitel 7.8, Seite 261). Diese unbestimmte Zuordnung wurde deutlich seltener und auch nicht mehr in allen Ländern verwendet, sodass der Anteil von 9,7% im Jahr 1955 bis 1964 auf 2,5% zurückging. Dabei ist nicht nachzuvollziehen, wie viele dieser Schulen geschlossen wurden oder eine „reguläre Einordnung“ in einen der statistisch vordefinierten anderen Typen von Sonderschulen erhielten.

Tab. 16: Anzahl an Sonderschulen nach Schultyp und relativer Anteil des jeweiligen Sonderschultyps an der Gesamtzahl an Sonderschulen in % von 1952 bis 1976 – Bundesergebnis*

Jahr	Insgesamt		Sonderschule des Typs ...							
			Lernen		Sehen		Sprache		Hören	
	absolut	Anteil in %	absolut	Anteil in %	absolut	Anteil in %	absolut	Anteil in %	absolut	Anteil in %
1955	917	100	578	63,0	17	1,9	•	•	39	4,3
1958	1.119	100	749	66,9	26	2,3	18	1,6	53	4,7
1964	1.370	100	1.022	74,6	28	2,0	26	1,9	52	3,8
1970	2.384	100	1.758	73,7	31	1,3	42	1,8	59	2,5
1976	2.744	100	1.822	66,4	35	1,3	94	3,4	60	2,2

Jahr	Sonderschule des Typs ...									
	KmE**		GE**		EmSoz**		Schulen für Kranke		Sonstige	
	absolut	Anteil in %	absolut	Anteil in %	absolut	Anteil in %	absolut	Anteil in %	absolut	Anteil in %
1955	•	•	•	•	149	16,2	45	4,9	89	9,7
1958	20	1,8	•	•	130	11,6	39	3,5	84	7,5
1964	35	2,6	•	•	127	9,3	46	3,4	34	2,5
1970	72	3,0	212	8,9	168	7,0	32	1,3	10	0,4
1976	90	3,3	354	12,9	178	6,5	47	1,7	64	2,3

* Teilweise mehrere Angebote an einer Schule, dadurch höhere Angaben als auf Bundesebene (Verwaltungseinheiten).

** EmSoz = Emotionale und soziale Entwicklung; KmE = Körperliche und motorische Entwicklung; GE = Geistige Entwicklung, ohne Tagesbildungsstätten (siehe dazu Kapitel 7, Seite 205).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Von 1964 bis 1970 wurden über 1.000 Sonderschulen neu eröffnet, darunter waren auch 212 Schulen für Geistigbehinderte. Nach 1970 wurden nur noch 74 Schulen für Lernbehinderte neu eröffnet, und es kam stattdessen zu einer deutlichen Expansion in den anderen Sonderschultypen. Darunter waren insbesondere Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache, Schulen für Kranke sowie erneut die „Sonstigen Sonderschulen“. Im relativen Ergebnis sank der Anteil der Schulen für Lernbehinderte bis 1976 auf 66,4%, also auf etwa zwei Drittel an der Gesamtzahl aller Sonderschulen ab. Die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache weiteten ihren relativen Anteil von 1,8% im Jahr 1970 auf 3,4% im Jahr 1976 aus. Der Anteil an Schulen mit den Förderschwerpunkten Sehen oder Hören ging zurück, was aber nicht an einem Rückgang der Zahl an Schulen lag, sondern an einer geringeren Expansion als bei anderen Sonderschultypen. Die Veränderungen in der Gesamtverteilung wurden insbesondere durch den Ausbau der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beeinflusst. Im Jahr 1976 war bereits mehr als jede zehnte Sonderschule eine Schule mit diesem Förderschwerpunkt. Der Anteil der Kategorie „Schule für Kranke“ ging zurück, absolut betrachtet gab es nun weniger als 50 Schulen. Weiterhin ist erwähnenswert, dass die Kategorie „Sonstige Sonderschulen“ in der Statistik bis Mitte der 1970er Jahre stetig seltener angegeben wurde. 1976 gab es diese Kategorie überhaupt nur noch in vier Ländern (siehe hierzu Kapitel 7.8). Dies ist auch ein Zeichen dafür, dass das Sonderschulwesen zunehmend klarer differenziert ausgebaut wurde.

5.2.2 Sonderschulen und Sonderschulquote von 1976 bis 2012

Zahl der Sonderschulen

Zwischen 1976 und 1985 stieg die Zahl der Sonderschulen um weitere 115 an (Tab. 17). Dieser Anstieg erfolgte, obwohl es im Schulsystem einen dramatischen Schülerrückgang gab und die absolute Zahl an Sonderschulkindern stark gesunken war (siehe oben, Seite 109; Anhang Tab. A6). Nach 1985 setzte im Bundesergebnis ein Rückgang der Zahl an Schulen bis 1997 um 215 Schulen bzw. 7,6% ein. Eine Betrachtung nach Ländern zeigt, dass der Rückgang im Saarland mit rund 32% und in Schleswig-Holstein mit rund 21% deutlich stärker war, während in Niedersachsen und Bremen die Schulanzahl leicht um 4% bzw. 3% anstieg. Nach 1997 stieg die Zahl der Schulen in Baden-Württemberg, Hessen und Niedersachsen noch bis 2006 weiter an, in anderen Ländern ging die Zahl deutlich zurück (besonders stark in Bremen). Im Jahr 2012 gab es in den westdeutschen Bundesländern noch 2.602 Sonderschulen (nachrichtlich: Bis 2014 sank die Zahl an Schulen auf 2.492. Besonders viele Schulschließungen gab es in Nordrhein-Westfalen [Tab. 17]. Bis 2016 sank die Schulanzahl weiter auf 2.305 Schulen).

Tab. 17: Anzahl an Sonderschulen (alle Typen) 1976 bis 2012 nach Ländern (nur westdeutsche)

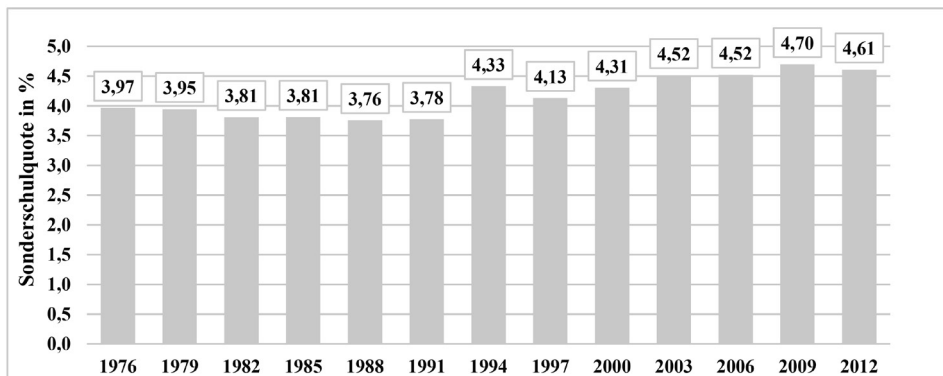
Jahr	Bundesrepublik	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
1976	2.705	531	384	63	25	63	246	288	708	161	55	181
1979	2.785	559	399	64	26	67	260	289	742	156	57	166
1982	2.820	542	405	63	28	64	247	304	749	156	53	209
1985	2.826	570	398	59	26	62	240	306	747	154	52	212
1988	2.770	537	388	56	26	60	241	299	739	154	47	223
1991	2.628	539	383	X	31	58	237	295	730	151	45	159
1994	2.612	544	383	X	28	59	236	301	720	147	41	153
1997	2.611	552	379	X	27	54	235	314	718	146	41	145
2000	2.619	563	381	X	29	47	235	319	717	145	40	143
2003	2.737	642	377	X	25	45	240	331	725	141	41	170
2006	2.681	579	369	X	26	45	252	337	730	141	41	161
2009	2.649	581	363	X	25	45	252	338	724	139	41	141
2012	2.602	582	355	X	16	42	246	334	716	138	38	135
2014	2.492	577	355	X	17	31	247	311	652	135	38	129
2016	2.305	562	355	X	11	31	242	288	533	131	38	114

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Entwicklung der Sonderschulquote

Nach 1976 ging die „Sonderschulquote Insgesamt“ leicht zurück (Abb. 8; vgl. im Anhang Tab. A6). Im Jahr 1988 lag der Anteil schließlich bei 3,76%, was zugleich den Tiefstwert darstellte. Danach stieg die Sonderschulquote bis 1994 stark an, darauf folgte ein geringer Rückgang zum Jahr 1997 und dann wieder ein Anstieg der Sonderschulquote über viele Jahre bis zum Jahr 2009. Es ist zu bemerken, dass der Anstieg bis 2009 parallel zu einer ebenfalls steigenden Integrationsförderquote erfolgte, die 2009 die Höhe von 1,0% erreichte. Insgesamt wurde also seit 1999 ein noch deutlich höherer Anteil an Schulkindern sonderpädagogisch gefördert (Dietze 2012, 27; Moser

und Dietze 2015, 80). Nach dem Jahr 2009 sank die Sonderschulquote leicht ab, im Jahr 2012 lag sie bei 4,61% (nachrichtlich: im Schuljahr 2014 bei 4,50%, 2016 bei 4,28%). Zugleich stieg die Integrationsförderquote bis 2012 auf 1,65% an (nachrichtlich: Anstieg bis zum Schuljahr 2014 auf 2,13%, bis 2016 auf 2,60%).



→ vgl. Anhang Tab. A6

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Abb. 8: Sonderschulquote von 1976 bis 2012 – Bundesergebnis

„Sonderschulquote Insgesamt“ nach Bundesländern

Die „Sonderschulquote Insgesamt“ lag im Schuljahr 1967 am niedrigsten in Bayern mit 3,16% sowie in Rheinland-Pfalz mit 3,26%, am höchsten mit 5,01% in Schleswig-Holstein (Tab. 18).

Tab. 18: Sonderschulquote (Insgesamt) 1976 bis 2012 nach Ländern

Jahr	Bundesrepublik	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
1976	3,97	4,31	3,16	4,57	3,96	4,17	3,57	3,88	4,37	3,26	3,95	5,01
1979	3,95	4,24	3,18	4,19	4,01	4,37	3,61	3,88	4,26	3,44	3,97	5,02
1982	3,81	4,10	3,08	3,87	4,14	4,20	3,33	3,57	4,23	3,37	3,65	4,82
1985	3,81	4,14	3,15	3,76	4,51	4,39	3,28	3,42	4,31	3,26	3,37	4,76
1988	3,76	4,17	3,43	3,43	4,19	4,29	3,10	3,31	4,16	3,11	2,76	4,73
1991	3,78	4,19	3,65	3,62	4,15	4,47	2,94	3,38	4,11	3,07	2,55	4,47
1994	4,33	4,59	4,41	3,68	4,64	5,48	3,28	3,89	4,77	3,37	2,91	4,81
1997	4,13	4,27	4,55	3,66	4,14	5,00	3,33	3,83	4,32	3,33	2,99	4,19
2000	4,31	4,31	4,65	4,08	4,13	4,88	3,68	4,09	4,57	3,64	3,14	4,06
2003	4,52	4,51	4,55	4,47	3,80	4,84	4,11	4,36	4,96	3,89	3,73	3,84
2006	4,52	4,55	4,42	4,47	4,22	4,82	4,28	4,29	5,07	3,84	4,01	3,54
2009	4,70	4,92	4,65	4,42	4,65	4,87	4,38	4,43	5,30	3,78	4,32	2,94
2012	4,61	5,03	4,65	3,73	2,26	3,82	4,48	4,26	5,19	3,85	4,53	2,51

→ absolute Schülerzahlen und Schüler im Schulwesen; vgl. im Anhang Tab. A2 und Tab. A6

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

In den Folgejahren sank sie bis 1988 besonders deutlich im Saarland (minus 30%), in Berlin (minus 25%) sowie in Niedersachsen (minus 15%) ab. In Bayern stieg sie hingegen um 10% an, lag damit aber immer noch unterhalb des damaligen Bundesdurchschnitts. Bis 1997 stieg die Quote im Bundesdurchschnitt erneut um 10% an, in Bayern sogar um ein Drittel (bis auf oberhalb des Bundesdurchschnitts). In Schleswig-Holstein ging die besonders hohe Sonderschulquote zurück. Auch von 1997 bis 2012 stieg die Sonderschulquote an (plus 12%), darunter besonders deutlich im Saarland (plus 50%). Die Sonderschulquote lag dort nun nah am Bundesdurchschnitt. Nur in den Stadtstaaten sowie in Schleswig-Holstein sank die Sonderschulquote. Im Jahr 2012 lag die Sonderschulquote am niedrigsten in Bremen mit 2,26% und am höchsten in Baden-Württemberg sowie in Nordrhein-Westfalen mit 5,03% und 5,19%.

Relativer Anteil der Sonderschultypen

Entsprechend dem Rückgang um fast 500 Schulen für Lernbehinderte ging von 1976 bis 1998 der relative Anteil dieses Sonderschultyps an der Gesamtzahl der Sonderschulen von 66,4% auf 42,1% zurück (Tab. 19). Während es in den Schulangeboten Sehen sowie Hören kaum Veränderungen des relativen Anteils gab, ist ein deutlicher Anstieg bei den Schulen mit den Förderschwerpunkten Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Kranke festzustellen. Auch der Anteil der „Sonstigen Sonderschulen“ stieg an. Von 1998 bis 2008 stieg insbesondere der Anteil an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sowie Emotionale und soziale Entwicklung an.

Tab. 19: Sonderschulen nach Sonderschultyp* und relativer Anteil 1976 bis 2008 – Bundesergebnis

Jahr	Insgesamt		Sonderschule des Typs ...							
			Lernen		Sehen		Sprache		Hören	
	absolut	Anteil in %	absolut	Anteil in %	absolut	Anteil in %	absolut	Anteil in %	absolut	Anteil in %
1976	2.744	100	1.822	66,4	35	1,3	94	3,4	60	2,2
1988	3.045	100	1.493	49,0	47	1,5	220	7,2	82	2,7
1998	3.168	100	1.333	42,1	46	1,5	277	8,7	81	2,6
2008 ¹⁾	2.719	100	1.118	41,1	41	1,5	228	8,4	56	2,1

Jahr	Sonderschule des Typs ...									
	Körperliche und motorische Entwicklung ¹⁾		Geistige Entwicklung, ohne Tagesbildungsstätten ¹⁾		Emotionale und soziale Entwicklung ¹⁾		Schulen für Kranke		Sonstige	
	absolut	Anteil in %	absolut	Anteil in %	absolut	Anteil in %	absolut	Anteil in %	absolut	Anteil in %
1976	90	3,3	354	12,9	178	6,5	47	1,7	64	2,3
1988	131	4,3	529	17,4	236	7,8	134	4,4	173	5,7
1998	147	4,6	531	16,8	323	10,2	144	4,5	286	9,0
2008 ¹⁾	144	5,3	528	19,4	307	11,3	118	4,3	179 ²⁾	6,6

* Teilweise mehrere Angebote an einer Schule, dadurch höhere Angaben als auf Bundesebene (Verwaltungseinheiten).

¹⁾ Quelle: Bildungsbericht 2010, Tab. H4.2–6web ²⁾ Förderschwerpunkübergreifende Sonderschulen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnung

5.3 Spezifische Organisationsmerkmale im Sonderschulwesen

5.3.1 Sonderschulklassen und der Ort der Unterrichtung

Es gab immer eine Reihe von Sonderschulklassen, die organisatorisch zu einer Schule eines anderen Typs gehörten. Auf diese organisatorische Möglichkeit wiesen bereits die Richtlinien des VDS im Jahr 1955 hin, dort konkret zu Sprachheilklassen an Hilfsschulen oder umgekehrt von Hilfsschulklassen an Sprachheilschulen (VDS 1955b, 606). Eine Auswertung der Statistik 1982 mit einem Vergleich „Klassen an den Schulen des Typs ...“ gegenüber der „Zahl der Klassen nach Schultyp“ zeigt, inwieweit die Klassentypen betroffen waren (Tab. 20).

Tab. 20: Vergleich der Zahl von „Klassen an den Schulen des Typs ...“ mit der „Zahl der Klassen nach Typ insgesamt“ im Schuljahr 1982

	Klassen an den Schulen des Typs ...	Zahl der Klassen nach Typ insgesamt	Differenz von Klassen an Schulen gegenüber Zahl der Klassen in %
Lernen	15.790	15.673	0,7
Geistige Entwicklung	5.581	5.887	-5,5
Verhaltensgestörte	1.605	1.602	0,2
Körperbehinderte	1.804	1.712	5,1
Sprachbehinderte	1.471	1.467	0,3
Hörgeschädigte	1.365	1.355	0,7
Sehgeschädigte	553	528	4,5
Sonstige	602	547	9,1

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1982

Im Jahr 1982 gab es in den westdeutschen Ländern (zusammen) an den Schulen für Lernbehinderte fast 16.000 Klassen. Darunter waren aber mehr als 100 Klassen (rund 0,7%) keine Klassen für Lernbehinderte, sondern Klassen mit einem anderen Förderschwerpunkt. An Schulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung gab es insgesamt 1.804 Klassen. Das waren fast 100 Klassen mehr, als es überhaupt Klassen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung gab.

Die Differenz betrug folglich 5,1%. Hinsichtlich Klassen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zeigt sich ein umgekehrtes Bild: An den Schulen für Geistige Entwicklung gab es 5,5% weniger Klassen, als es Klassen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung über alle Sonderschulen hinweg gab. Dies bedeutet, dass es also auch Klassen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an anderen Sonderschultypen gegeben haben muss. Für 1970 sind hinsichtlich des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung weitere Zahlen für Niedersachsen bekannt. In Niedersachsen gab es 154 Klassen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Davon waren jedoch nur 90 Klassen an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eingerichtet. Weitere 53 waren an Schulen für Lernbehinderte eingerichtet. Bei den übrigen elf Klassen handelte es sich um „Klassen für geistig und mehrfach behinderte Schüler“. Sie waren an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung eingerichtet (Freiburg 1994, 177).

5.3.2 Sonderschulen mit zwei und mehr Klassentypen

Aufgrund der Umstellung der statistischen Berichterstattung der KMK von „schulischen Verwaltungseinheiten“ auf „sonderschulische Angebote“ kann ab dem Jahr 1985 bis 1998 eine

deutlich realistischere Bewertung des sonderschulischen Angebotes vorgenommen werden (siehe Kapitel 4, Seite 96). Welche Kombinationen von sonderschulischen Angeboten es gab, kann aus einigen Landesschulverzeichnissen entnommen werden. In Niedersachsen wurden 1998 in 34 der insgesamt rund 200 Schulen für Lernbehinderte auch Klassentypen mit einem anderen Förderschwerpunkt unterrichtet. Darunter waren am häufigsten Klassen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sowie Klassen mit dem Förderschwerpunkt Sprache (Land Niedersachsen 1999). Im Jahr 2008 gab es in Niedersachsen dann insgesamt 291 Sonderschulen, von denen 59 zwei oder mehr Schwerpunkte unterrichteten (Landesbetrieb für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen 2008). In Hessen gab es im Schuljahr 2008 von 117 Sonderschulen insgesamt 33 mit zwei oder mehr Klassentypen. Darunter waren 22 Schulen mit zwei Klassentypen und elf Schulen mit dem Angebot von drei Klassentypen. Die häufigsten Kombinationen waren dabei Lernen in Verbindung mit Emotionaler und sozialer Entwicklung (17 Schulen, partiell noch ein dritter Schwerpunkt). Danach folgte Emotionale und soziale Entwicklung in Verbindung mit dem Förderschwerpunkt Schule für Kranke (sechs Schulen) sowie die Kombination Lernen in Verbindung mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung an insgesamt fünf Schulen (Hessisches Statistisches Landesamt 2008).

5.3.3 Sonderklassen an Volksschulen

Schon in den ersten Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg gab es Erlasse in den Ländern, durch die Sonderschulklassen an Volksschulen genehmigt wurden (siehe Kapitel 3, Seite 61). Die Motive dazu waren unterschiedlicher Art, so gab es zunächst nicht immer genügend eigene Schulgebäude. In ländlichen Gebieten mit geringen Schülerzahlen war die Einrichtung von Sonderschulklassen an Volksschulen teilweise die einzige organisatorische Möglichkeit, überhaupt ein sonderpädagogisches Angebot bereitzustellen. Zumeist wurden dabei „Sonderklassen für Lernbehinderte“ eingerichtet (siehe Kapitel 6, Seite 154). Andere Sonderklassen waren eher selten und hatten nur in einigen Ländern eine gewisse quantitative Bedeutung (für das Jahr 1963; vgl. Anhang Tab. A5). Rechtlich waren Sonderklassen mit den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung an Regelschulen im Jahr 2012 noch in Bremen und Hessen möglich, in Niedersachsen an Grundschulen (Stand: 1. August 2012; Blanck 2015, 170).

5.3.4 Umgang mit mehrfach behinderten Schülerinnen und Schülern

Der Wiederaufbau des Sonderschulwesens erfolgte in den 1950er Jahren in einem hohen Differenzierungsgrad, den sowohl der Hilfsschulverband 1954, der Deutsche Städtetag 1955 und dann die KMK den zuständigen Behörden empfahlen. Damit einher ging die Frage, an welchem Sonderschultyp ein Kind oder Jugendlicher mit mehreren sonderpädagogischen Förderbedarfen beschult werden soll. So gab und gibt es zum Beispiel eine Reihe von Schulkindern mit dem Förderbedarf Lernen, die zugleich einen Förderbedarf im Bereich Sprache oder im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung haben. Bei zehn schulischen Behinderungstypen ergäben sich theoretisch 1.013 verschiedene Mehrfachbehinderungen. Weil einige aber unlogisch sind (man kann nicht blind und sehbehindert zugleich sein), sind noch theoretisch 421 denkbare Fälle von zwei bis sechs zeitgleich auftretenden Förderbedarfen denkbar (Kirfel 1975). In den Dokumenten von VDS sowie KMK hieß es dazu sehr allgemein, dass in diesen Fällen der individuell beste Betreuungs- und Förderort für diese Kinder gewählt werden soll (VDS 1955b, 606; KMK 1960, 9). Die Relevanz dieses Themas für den Sonderschulverband zeigte sich in der Veröffentlichung eines eigenen Themenheftes der Verbandszeitschrift im Jahr 1964, in der die Notwendigkeit und die Herausforderung einer Differenzierung im Sonderschulwesen thematisiert

wurden (Gehrecke 1964; Lesemann 1964; Kluge 1964). In der KMK-Empfehlung von 1972 hieß es dann zum Förderort für Schulkinder mit mehreren Förderschwerpunkten:

„Mehrfachbehinderte Kinder, wie z.B. blinde Gehörlose, blinde und gehörlose Geistigbehinderte, sinnesgestörte Körperbehinderte, besuchen die Sonderschule, in der sie am besten – gegebenenfalls durch Differenzierung – gefördert werden können, soweit nicht eigene Einrichtungen zu schaffen sind. Als ein Beispiel wird die Schule für Taubblinde (Ziff. 2.1) dargestellt.“ (KMK 1972, 9)

In den KMK-Empfehlungen von 1994 hieß es ähnlich allgemein formuliert: „Mehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler besuchen die Sonderschule, in der sie am besten gefördert werden können“ (KMK 1994b, 15). Die KMK-Empfehlungen zum Unterricht in den einzelnen Förderschwerpunkten von 1996 bis 2000 enthielten teils weitere Hinweise zur Entscheidung über den Bildungsort bei mehrfach behinderten Schulkindern (siehe jeweils die Abschnitte „Zur Festlegung des Förderortes“ in Kapitel 6 und 7).

5.3.5 Anteil der lernzieldifferent unterrichteten Schülerschaft

Alle Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen sowie Geistige Entwicklung lernen lernzieldifferent nach eigenen Lehrplänen, das heißt nicht nach den Lehrplänen der Regelschule. Wenn bei der Feststellung eines anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunktes zusätzlich noch der Förderschwerpunkt Lernen oder der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung festgestellt wird, lernen auch diese Schulkinder lernzieldifferent. So werden zum Beispiel auch an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Hören diejenigen Schülerinnen und Schüler lernzieldifferent unterrichtet, bei denen der Förderschwerpunkt Lernen oder der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zusätzlich festgestellt wurde. Dieser Aspekt der sonderpädagogischen Förderung wurde soweit weder in der Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes noch in der KMK-Statistik abgebildet.

Einzig die Schulstatistik des Landes Nordrhein-Westfalen veröffentlicht seit 2011 in einer besonderen Auswertung der Schulstatistik entsprechende Daten. Für die Schuljahre 2011 und 2013 sind in Tab. 21 die jeweiligen Anteile nach Sonderschultyp dargestellt (ohne Schulen mit dem Schwerpunkt Lernen oder Geistige Entwicklung, da diese ohnehin lernzieldifferent unterrichten).

Tab. 21: Anteil der lernzieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schülern an den lernzielgleich unterrichtenden Sonderschultypen in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2011 und im Jahr 2013

Jahr	Primarstufe	Sekundarstufe I	Jahr	Primarstufe	Sekundarstufe I
	Sprache			Hören	
2011	3,3	4,8		4,0	16,3
2013	7,4	14,4		3,6	23,7
	Emotionale und soziale Entwicklung			Körperliche und motorische Entwicklung	
2011	6,6	12,7		13,6	18,7
2013	9,0	19,9		32,5	43,8
	Sehen				
2011	6,3	14,6			
2013	10,1	40,5			

Quelle: MSN NRW: Statistische Daten und Kennziffern zum Thema Inklusion: Jahrgänge 2011/12 (Statistische Übersicht 377) sowie 2013/14 (Statistische Übersicht 384)

Es zeigt sich für 2011 und 2013, dass der Anteil an lernzielfifferent lernenden Schülerinnen und Schülern an den Schulen mit den Förderschwerpunkten Körperliche und motorische Entwicklung sowie Sehen am höchsten lag. Am niedrigsten lag der Anteil an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache. Weiter ist festzustellen, dass der Anteil zielfifferent lernender Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I höher als in der Primarstufe lag.

Blickt man auf die hier dargestellte Veränderung von 2011 zu 2013, ist ein Anstieg des Anteils an lernzielfifferent unterrichteten Kindern und Jugendlichen in allen Sonderschultypen (ohne Schulen mit den Förderschwerpunkten Lernen sowie Geistige Entwicklung) festzustellen. Dies bedeutet, dass alle Sonderschultypen im Jahr 2013 offenbar deutlich häufiger als noch zwei Jahre zuvor von Schülerinnen und Schülern besucht wurden, die zielfifferent lernen. Damit unterrichteten diese Schulen Kinder und Jugendliche nach den Lehrplänen der Regelschulen, dem Lehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen oder dem Lehrplan für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung.

5.3.6 Das „Ruhens der Schulpflicht“

In einer historischen Perspektive sind die schulrechtlichen Regelungen hinsichtlich der Schulpflicht und ihre Veränderungen insbesondere für das Sonderschulwesen relevant. So ermöglichten schulrechtliche Regelungen auch noch zu Zeiten der Bundesrepublik die Aufhebung der Schulpflicht aufgrund von sogenannter „Bildungsunfähigkeit“, d.h. wenn angenommen wurde, dass Kinder und Jugendliche nicht in der Lage seien die üblichen Kulturtechniken zu erlernen, oder wenn sie die Anforderungen der Hilfsschule nicht erfüllten (siehe Kapitel 2, Seite 28).

In Kapitel 3.4.1 wurden die Veränderung des Umgangs mit der Schulpflicht hinsichtlich geistig behinderter Kinder und Jugendlicher und die in den 1960er aufgebaute Schulform „Schule für Geistigbehinderte“ dargestellt (siehe Kapitel 3, Seite 75ff). Anhand der seit 1960 immer wieder aktualisierten „Schulrechtskunde“ kann ein Bild bezüglich des Schulfähigkeitsbegriffs nachgezeichnet werden. Im Jahr 1960 hieß es im Abschnitt „Sondervorschriften für leistungsbehinderte Schüler“, dass bildungsunfähige Kinder nicht schulpflichtig sind, da bei ihnen „die untere Grenze geistiger Bildungsfähigkeit“ unterschritten sei (Heckel 1960, 263ff). In der Schulrechtskunde von 1986 hieß es dann: „Schulunfähigkeit (Bildungsunfähigkeit) ist gegeben, wenn der junge Mensch körperlich, geistig oder seelisch so behindert ist, daß er auch in einer Sonderschule nicht gefördert werden kann“ (Heckel und Avenarius 1986, 313).

Im Jahr 1983 sprach sich die Hauptversammlung des VDS für eine Streichung des Begriffs der Bildungsunfähigkeit aus:

„Die unbestritten vorhandenen Möglichkeiten ihrer Entwicklung dürfen den schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen nicht vorenthalten werden. In den Schulgesetzen der Länder der Bundesrepublik Deutschlands sind deshalb Regelungen, die ein Ruhens der Schulpflicht wegen sogenannter Schulunfähigkeit vorsehen, zu streichen.“ (Vorstand des VDS 1983, 624f)

In der 7. Auflage der Schulrechtskunde im Jahr 2000 stellten die Autoren fest, dass eine Befreiung von der Schulpflicht noch in Rheinland-Pfalz und dem Saarland möglich sei. In Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und in Sachsen ruhe demnach die Schulpflicht bei Feststellung einer Schulunfähigkeit, in Thüringen und Hessen könne die Schulpflicht ruhen (Avenarius et al. 2000, 452f). In der 8. Auflage der Schulrechtskunde von 2010 hieß es, dass es eine Befreiung durch eine so schwere körperliche, geistige oder seelische Behinderung, derentwegen Kinder auch in einer Sonderschule oder durch Sonderunterricht nicht gefördert werden könnten, so heute nicht mehr gebe. Aber in den landesgesetzlichen Regelungen gebe es Regelungen zum „Ruhens

der Schulpflicht“ (Avenarius und Füssel 2010, 351f).⁵⁴ Exemplarisch zeigt eine Auswertung für Hessen, dass die Befreiung von der Schulpflicht über die Schuljahre 2011 bis 2015 pro Jahr für etwa 80 Schülerinnen und Schüler genehmigt wurde. Davon waren jeweils etwa fünf Genehmigungen durch die Schwangerschaft einer Schülerin begründet. Häufig erfolgte die Befreiung von der Schulpflicht nur bis zum Ende des laufenden Schuljahres, für die Dauer einer Therapiemaßnahme, aufgrund einer Erkrankung oder bis zur Aufnahme in eine stationäre Einrichtung. In je etwa fünf Fällen pro Schuljahr kam es zu einer dauerhaften Befreiung (Hessischer Landtag 2016).

5.3.7 Gastschulverhältnisse

VDS und KMK thematisierten in ihren Dokumenten, dass in Fällen von niedrigen Schülerzahlen, in wenig dicht besiedelten Gebieten oder auch für spezielle Bildungsgänge der Besuch von Sonderschulen auch in Form von „Gastschulverhältnissen“ bei einem anderen Schulträger genehmigt werden sollte (siehe Kapitel 3). Allgemein heißt „Gastschulverhältnis“, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler eine Schule eines anderen Schulträgers, zum Beispiel des Nachbarlandkreises, besucht. Der den Schulbesuch organisierende Schulträger bekommt den Aufwand von dem Landkreis, in dem das Schulkind wohnt, nachträglich erstattet. Zum Umfang von Gastschulverhältnissen hat die amtliche Schulstatistik jedoch niemals Daten veröffentlicht. Für die Großstädte Hamburg und Frankfurt am Main liegen Daten aus kommunalen Behördenstatistiken vor. In Hamburg lernten im Schuljahr 2011 6.152 Hamburger Sonderschülerinnen und -schüler in Schulen der Stadt bzw. des Landes. Weitere 232 Sonderschulkinder wohnten in einem anderen Landkreis, in diesem Fall sogar in einem anderen Bundesland. Der Gastschüleranteil an Sonderschulen lag demnach bei 3,8% (Behörde für Schule und Berufsbildung 2011, 117). In der Stadt Frankfurt am Main gab es im Jahr 2011 an den Sonderschulen etwa 5,0% Gastschulkinder (130 von 2.592 Sonderschülerinnen und -schülern, Stadtschulamt Frankfurt am Main 2012, 44). Die Daten der beiden Städte wurden jeweils nicht nach Förderschwerpunkten differenziert veröffentlicht. Es ist aber anzunehmen, dass unter den Gastschulkindern eher Schulkinder derjenigen Förderschwerpunkte mit wenigen Sonderschulstandorten waren. Solche mit dem Förderschwerpunkt Lernen, für den es zahlreiche Schulstandorte gab, waren hingegen vermutlich eher die Ausnahme.

5.3.8 Länderübergreifende Sonderschulen

Eine organisatorische Herausforderung der Sonderschulplanung bestand insbesondere darin, für die Sonderschulen mit nur wenig in Betracht kommenden Schülerinnen und Schülern (insbesondere Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen oder Hören) Sonderschulangebote bereitzustellen, damit diese Schulkinder alle Bildungsgänge des Regelschulwesens besuchen können. Innerhalb der „Sonderschulquote Insgesamt“ von 3,6% im Jahr 1970 machten die Anteile für die Förderschwerpunkte Lernen sowie Geistige Entwicklung bereits 90% der Schulkinder aus (3,2% von insgesamt 3,6%). Die restlichen 0,4% Kinder und Jugendlichen verteilten sich demnach auf die anderen Sonderschultypen. Angesichts der Aufgabe, auch für diese Sonderschülerinnen und -schüler entsprechende Schulen zu errichten, verwiesen die Dokumente

54 „In Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, im Saarland und in Sachsen ruht in solchen Fällen [im Fall der Schulunfähigkeit, Anm. T. Dietze] die Schulpflicht; in Hessen und Thüringen kann sie ruhen. Die Schulaufsichtsbehörde entscheidet aufgrund eines medizinischen und/oder pädagogisch-psychologischen Gutachtens; die Entscheidung ist in bestimmten Abständen zu überprüfen. In den anderen Ländern hat auch eine schwerwiegende körperliche, geistige oder seelische Behinderung weder eine Befreiung von der Schulpflicht noch ihr Ruhen zur Folge.“ (Avenarius und Füssel 2010, 351f)

des VDS, der KMK und des Deutschen Städtetages immer wieder auf eine hierzu notwendige länderübergreifende Kooperation (für die KMK vgl. KMK 1960; 12; KMK 1964, 6; KMK 1972, 10). So hieß es bei der KMK 1972:

„Wenn die geringen Schülerzahlen eine Konzentration erfordern, sind überregionale beziehungsweise länderübergreifende Einrichtungen für Behinderte zu schaffen. Das gilt insbesondere für schwer Mehrfachbehinderte, für die Berufsausbildung Blinder und Gehörloser oder für begabte Schüler der Blinden-, Sehbehinderten-, Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Körperbehindertenschulen, die die Hochschulreife erlangen können.“ (KMK 1972, 10)

Im Rahmen der *Empfehlung über die Entwicklung länderübergreifender Sonderschulen* vom Oktober 1973 unterbreitete die KMK entsprechende Vorschläge für diese Sonderschulstandorte (KMK 1973). Es war das Ziel der KMK, dass allen „Behinderten, die an allgemeinen Schulen nicht gefördert werden können, die Möglichkeit gegeben wird, die ihrer Leistungsfähigkeit und Eigenart entsprechenden Bildungsziele zu erreichen“ (ebd. 2). In Tab. 22 werden die von der KMK 1973 vorgeschlagenen Standorte und die empfohlenen Einzugsbereiche (entweder die ganze Bundesrepublik oder mehrere Bundesländer) dargestellt.

Tab. 22: Empfehlung der KMK 1973 über die Entwicklung länderübergreifender Sonderschulen

Einzugsbereich: Deutschland			
Sonderschultyp	Bildungsbereich	Vorgeschlagener Ort zur Errichtung	
Blinde	Sek II	HE	
Taubblinde		NI	
Sehbehinderte	Sek II	NW	
Gehörlose	Sek II	NW	

Einzugsbereich: mehrere Bundesländer			
Sonderschultyp	Abschlussmöglichkeit	Einbezogene Länder	Ort der Errichtung
Blinde	Sek I	HB, HH, NI, SH HE, RP, SL	HH oder NI RP
Sehbehinderte	Sek I	HB, HH, NI, SH	HH
Gehörlose	Sek I	BW, RP, SL	BW
		BE, HB, HH, NI, SH	HH
		HE, NW	NW
Schwerhörige	Sek I	HB, HH, NI, SH RP, SL	HH oder SL RP
	Sek II	BW, BY, RP, SL	BW
		BE, HB, HH, NI	HH
		SH, HE, NW	NW
Körperbehinderte	Sek I	BW, RP, SL, HB, HH, NI, SH	BW NI
	Sek II	BW, BY, RP, SL	BW
		BE, HB, HH, NI, SH	NI
		HE, NW	NW

Quelle: KMK (1973): Empfehlung über die Entwicklung länderübergreifender Sonderschulen, 2ff

Bei der Auswahl der Schulstandorte wurden laut KMK die Lage im jeweils genannten Einzugsbereich, die voraussichtlichen Schülerkonzentrationen sowie die Verkehrslage so weit wie möglich berücksichtigt (ebd. 2ff). Die Unterrichtung von Schulkindern aus Westberlin war teilweise auch an Standorten in der Bundesrepublik vorgesehen. Es fällt auf, dass die Länder Hessen und Schleswig-Holstein, obwohl sie oft als Einzugsbereiche genannt wurden, wiederum nicht als Schulstandort vorgesehen waren (Ausnahme: eine Schule für Blinde mit Abschlussmöglichkeit der Sekundarstufe II in Hessen). Als Grund kommen schon bestehende Standorte in anderen Ländern infrage. Die Länder Baden-Württemberg und Bayern wurden nur selten als einzubeziehende Länder genannt. Vermutlich gab es in diesen Ländern bereits entsprechende Schulen, in denen die jeweiligen Landeskinder unterrichtet wurden. Möglicherweise boten sich diese Standorte auch aufgrund ihrer geografischen Lage nicht für eine Einzugsbereichserweiterung auf andere Bundesländer an. Im Jahr 1994 wurden die Empfehlungen von 1973 unter Einbezug der ostdeutschen Bundesländer erneuert (KMK 1994a).

5.3.9 Private Schulträger und der Anteil privater Schulen

Artikel 7 Absatz 4 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland sieht vor, dass es ein Recht zur Errichtung von privaten Schulen gibt (im Überblick: Avenarius und Füssel 2010, 288-324; in historischer Perspektive: Lemper 1989, 37ff). Weil die Aufsicht über das Schulwesen in Deutschland wiederum in der Hoheit der Länder liegt, sind Genehmigungs-, Anerkennungs- und Betriebsbedingungen für Schulen in freier Trägerschaft in den Ländern unterschiedlich ausgestaltet, aber in allen Ländern gewährleistet. Das Recht auf die Gründung einer Privatschule gilt natürlich auch für Sonderschulen. Die Ausführungen in Kapitel 2 haben verdeutlicht, dass zahlreiche Sonderschulen erst durch nichtstaatliche Akteure gegründet sowie dann auch betrieben wurden. Dabei gab es Unterschiede nach Schultyp, so war die Hilfsschule ganz mehrheitlich eine kommunale Schule (zum Verhältnis von Städten und Staat in der Entwicklung des deutschen Schulwesens: Zymek 2013).

Privatschulanteil auf Bundesebene

Tab. 23 bildet den Anteil privater Schulen von 1952 bis 2012 über alle Sonderschultypen hinweg ab (im Detail nach Sonderschultyp siehe Kapitel 6 und 7). In den Jahren 1952 bis 1964 gab es jeweils rund 200 private Sonderschulen. Weil die Expansion des Sonderschulwesens bis Anfang der 1960er Jahre vor allem durch öffentliche Schulträger erfolgte, sank der Anteil der privaten Sonderschulen bis 1964 auf 14,3% ab. Ab Mitte der 1960er Jahre wurden zwar verstärkt auch private Sonderschulen neu eröffnet, aufgrund zahlreicher neuer öffentlicher Sonderschulen sank der prozentuale Anteil der Privatschulen jedoch bis 1967 auf 11,8% ab. Zwischen 1967 und 1976 wurden mehr private als öffentliche Sonderschulen eröffnet, der Privatschulanteil stieg folglich auf 14,4% an. Nach 1976 wurden weiterhin private Sonderschulen eröffnet, jedoch keine öffentlichen Schulen mehr. Nach 1980 sank die Anzahl der öffentlichen Sonderschulen. Daher erhöhte sich der Privatschulanteil bis 1988 auf 17,9%. Auch danach stieg der Anteil kontinuierlich an: Im Jahr 2012 lag er bei 22,0%, so hoch wie in keiner anderen Schulform (nachrichtlich: 2014 bei 22,4%, 2016 bei 25,2%). Dieser Anstieg ist jedoch nur teilweise auf weitere Gründungen neuer privater Sonderschulen zurückzuführen, sondern liegt vor allem im Rückgang der Zahl an öffentlichen Sonderschulen begründet. So gab es zum Beispiel im Jahr 2012 insgesamt nur neun Sonderschulen weniger als noch 1997. In diesen 15 Jahren wurden aber 100 öffentliche Schulen geschlossen, während 91 private Schulen gegründet wurden.

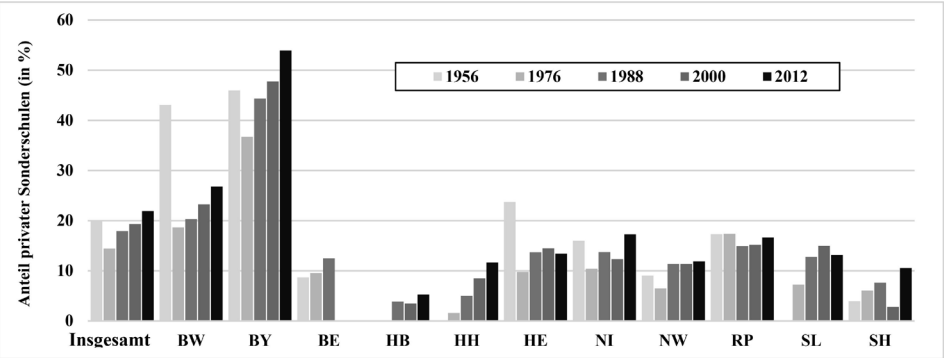
Tab. 23: Sonderschulen (alle Typen) 1952 bis 2012, darunter private – Bundesergebnis*

Jahr	Sonderschulen			Jahr	Sonderschulen		
	Insgesamt	privat			Insgesamt	privat	
		absolut	in %			absolut	in %
1952	915	200	21,9	1988	2.770	496	17,9
1955	1.047	215	20,5	1991	2.628	474	18,0
1958	1.118	219	19,6	1994	2.612	473	18,1
1961	1.161	190	16,4	1997	2.611	482	18,5
1964	1.374	197	14,3	2000	2.619	485	18,5
1967	1.834	216	11,8	2003	2.737	572	20,9
1970	2.381	307	12,9	2006	2.681	550	20,5
1973	2.593	351	13,5	2009	2.618	554	21,2
1976	2.705	390	14,4	2012	2.602	573	22,0
1979	2.785	446	16,0				
1982	2.820	471	16,7	2014	2.492	580	23,3
1985	2.826	501	17,7	2016	2.305	580	25,2

* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.
Hinweis: Die Angaben unterscheiden sich zu denjenigen der KMK (siehe Kapitel 5, Seite 96).
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Privatschulanteil in den Ländern

Ab 1956 berichtete die Schulstatistik über die Anzahl der privaten Sonderschulen auch nach Ländern. Im Jahr 1956 bestand hinsichtlich des Anteils privater Sonderschulen ein deutlicher Unterschied zwischen den norddeutschen und den süddeutschen Ländern (Abb. 9; vgl. im Anhang Tab. A7).



*Ab1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.
Hinweis: Für 1956 keine Daten für Bremen und Hamburg.
→Schulanzahlen (absolut): vgl. im Anhang Tab. A7
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Abb. 9: Relativer Anteil der privaten Sonderschulen 1956 bis 2012 in % – Bundesergebnis*

In Niedersachsen waren zu diesem Zeitpunkt 16% und in Nordrhein-Westfalen 9% der Sonderschulen private Schulen, in Baden-Württemberg und Bayern waren dagegen mehr als 40% der Schulen Privatschulen. Bis 1976 sank der Anteil in Baden-Württemberg auf unter 20%,

in Bayern auf rund 37%. Der Anteil privater Sonderschulen lag in den beiden süddeutschen Ländern aber weiterhin um ein Vielfaches höher als in den norddeutschen Bundesländern (Niedersachsen: rund 10%, Nordrhein-Westfalen: 6,5%). Die Statistik berichtete bis 1976 für Bremen über keine privaten Sonderschulen.

Im Jahr 1988 lag der Privatschulanteil in Bayern wieder bei 44,3%, während der Anteil in Baden-Württemberg bei 20,3% verblieb. In Rheinland-Pfalz sank der Anteil auf 14,9% ab. In allen norddeutschen Ländern stieg der Anteil im Vergleich zu 1976 an. Nach 1988 setzte sich der Trend zu mehr Privatschulen (als relativer Anteil an allen Sonderschulen) in der Mehrzahl der Länder weiter fort.

Träger der Privatschulen

Wie oben dargestellt wurde, gab es in einigen Ländern einen besonders großen Anteil an privaten Sonderschulen. Als Einflussfaktor auf den Privatschulanteil ist zunächst zu nennen, dass bereits vor 1945 ein großer Anteil, der aber nicht exakt quantifiziert werden kann, der Sonderschulen private Schulen waren (siehe Kapitel 2, Seite 32). Weiterhin stärkte das Jugendwohlfahrtsgesetz von 1961 die privaten Träger, da das Subsidiaritätsprinzip des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes von 1922 fortgesetzt wurde. Insbesondere aber beeinflussten landesrechtliche Bestimmungen die Entwicklung der privaten Schulträgerschaft. So gab es zum Beispiel in Bayern Mitte der 1960er Jahre eine Bestimmung, der zufolge in denjenigen Schulsprengen keine Sonderschulen mehr errichtet werden sollten, wo bereits eine private Sonderschule einen Standort hatte (KMK 1967, 160). Faktisch fand damit ein freiwilliges Überlassen der sonderschulischen Förderung an die freien Träger statt. Man könnte dies gegebenenfalls auch als indirekte Begünstigung des privaten Sonderschulwesens bezeichnen, denn die mit der Errichtung und dem Unterhalt einer Sonderschule verbundenen Arbeitsplätze verblieben somit im privaten Sektor.

Private Schulträger der Sonderschulen waren vor allem die Kirchen (siehe Kapitel 2). Anfang der 1970er Jahre stellten die beiden großen christlichen Kirchen zusammen den größten Anbieter privater Sonderschulen dar. Die evangelische Kirche unterhielt im Jahr 1972 insgesamt 55 Sonderschulen, die katholische Kirche im Jahr 1974 insgesamt 98 Sonderschulen (Frowein 1979). Die Schulstatistik wies im Jahr 1974 insgesamt 341 private Sonderschulen nach (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1974), womit sich ein Anteil kirchlicher Schulen unter den privaten Sonderschulen von rund 45% ergibt (eigene Berechnung).⁵⁵

5.3.10 Sonderschulen, die mit einem Heim verbunden sind

Schulträger von Schulen können eine Schule zusammen mit einem Schülerheim organisieren und betreiben. Zum Beispiel waren im Jahr 1964 auch 22,5% der Gymnasien so organisiert (Anhang Tab. A12). Die Schulstatistik bezeichnete diese Schulen lange Zeit als Heimschulen, heute heißt es Schule mit Internat. Im folgenden Abschnitt wird der Begriff *Schulen, die mit einem Heim verbunden sind* oder kurz *Schulen mit Heim* verwendet. Die Schulen mit Heim wurden 1960 in zwei Typen unterteilt (Quelle: Heckel 1960, 48):

55 Ein weiterer großer Träger dürfte der Verein Lebenshilfe bzw. ihm nahestehende Vereine gewesen sein. Darunter waren vermutlich viele Schulen für Geistigbehinderte. Für eine weitergehende Analyse nach Sonderschultyp kann auf die Sonderschulverzeichnisse von Kubale 1963 sowie von Schomburg für 1964 verwiesen werden (Kubale 1964; Schomburg 1963). Hier wurden die Schulträger exakt aufgelistet. Teilweise sind diese Informationen auch in den Schulverzeichnissen der Länder enthalten.

- *Schulen mit Heimen.* Diese Schulen zeichnete aus, dass Schulen und Schülerheim demselben Träger angehören und die Lehrkräfte weitergehende Erziehungsfunktionen übernehmen.
- *Schulen als Schülerheime.* Darunter wurden bei Heckel „Einrichtungen zur Unterbringung, Verpflegung und Erziehung von Schülern während der Schulzeit“ verstanden. Hinsichtlich der sonderpädagogischen Förderung handelte es sich hierbei insbesondere um familienunterstützende Heimerziehung. Darunter können sowohl Überweisungen aufgrund von Maßnahmen der Jugendpflege fallen als auch der Besuch einer Schule, die einen so großen Einzugsbereich hat, dass ein tägliches Pendeln nicht mehr möglich ist.

Die beiden Typen von „Sonderschulen mit Heim“ sind in der Schulstatistik allerdings nicht getrennt dargestellt.

Aussagen in bildungspolitischen Dokumenten

Die bildungsplanerischen Dokumente wiesen immer auch auf die Möglichkeit der Errichtung bzw. die Funktion von heilpädagogischen Sonderschulen mit Heim hin. In der Entschließung des Deutschen Städtetages (1955) hieß es, dass es „auf allen Gebieten des heilpädagogischen Sonderschulwesens [...] aus verschiedenen Gründen“ auch Heimschulen geben solle (Dohrmann 1955, 428). Das KMK-Gutachten von 1960 enthielt einen eigenen Abschnitt zu den „verstreut wohnenden Kindern“ (KMK 1960, 12). Dort wurde die Heimbeschulung als Möglichkeit der Beschulung explizit beschrieben. Die Denkschrift zum Ausbau des ländlichen Sonderschulwesens des VDS sah den Ausbau der Heimbeschulung als notwendig an, um auch auf dem Land ein flächendeckendes Sonderschulsystem bereitstellen zu können. Sie weitete diese Möglichkeit bei extrem dünn besiedelten und mit schlechter Verkehrsinfrastruktur ausgestatteten Regionen explizit auch auf die Schulen für Lernbehinderte aus (VDS 1964, 19). Die KMK-Empfehlung 1972 verwies darauf, dass den Sonderschulen „mit überregionalem Einzugsbereich“ ein Schülerheim anzugliedern sei (KMK 1972, 9). In den KMK-Empfehlungen zum Unterricht an den verschiedenen Sonderschultypen, die zwischen 1977 und 1983 veröffentlicht wurden, wurde darauf ebenfalls verwiesen (siehe Kapitel 6 und 7). 1994 sah die KMK aufgrund der großen Einzugsbereiche die Schulen mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung als „in der Regel“ mit einem Heim verbunden an (KMK 1994b, 29).

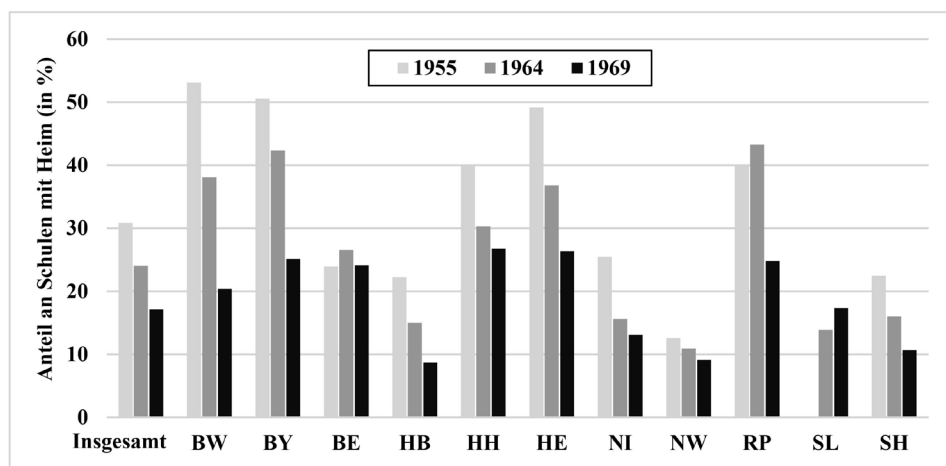
Neben der Begründung von Heimschulen aufgrund des großen Einzugsbereiches einzelner Sonderschultypen ist zu berücksichtigen, dass es in Zeiten, in denen bei Kindern noch die Bildungsunfähigkeit festgestellt wurde und diese damit vom Schulwesen ausgeschlossen wurden, bis in die 1960er Jahre hinein durchaus üblich war, schwerstbehinderte oder geistig behinderte Kinder in Betreuungseinrichtungen aufwachsen zu lassen. Diese Behandlung von behinderten Kindern wurde jedoch seit den 1970er Jahren in immer stärkerem Maße von Teilen der Gesellschaft kritisiert. Es ist zu bemerken, dass zeitgleich die ebenfalls kategorische Anstaltsunterbringung in anderen Sektoren des Sozialwesens, zum Beispiel in der Altenpflege und bei der Versorgung bei chronischer Krankheit, kritisiert wurde (Rudloff 2010). Diese Einrichtungen wurden zunehmend selbst als soziales Problem wahrgenommen (Stichwort: „Heimrevolte“). Diese Entwicklungen dürften auch auf die bildungspolitische Positionierung der nationalen wie auch der länderspezifischen Akteure einen Einfluss gehabt haben.

Anteil der Sonderschulen mit Heim an allen Sonderschulen

Die Schulstatistik veröffentlichte bis 1969 die Zahl der Sonderschulen mit Heim. Die Statistik bezieht sich aber nur auf die Zahl der Sonderschulen mit Heim. Nicht veröffentlicht wurden

Daten dazu, wie viele Schülerinnen und Schüler das Heimbangebot tatsächlich nutzten. So ist denkbar, dass ein Teil der Schülerschaft auch von außerhalb täglich zur Schule pendelte.

Über alle Bundesländer hinweg gesehen waren im Jahr 1955 von insgesamt 1.047 Sonderschulen 323 bzw. 30,9% mit einem Heim verbunden (Abb. 10; Analysen nach Typ: siehe Kapitel 6 und 7). Dieser Anteil ging in den nachfolgenden Jahren deutlich zurück, 1964 lag er bei 24,0% und 1969 bei noch 17,1%. Dieser Rückgang ist allerdings im relativen Verhältnis zur Expansion des Sonderschulwesens zu betrachten. So wurden zwischen 1964 und 1969 insgesamt 45 Sonderschulen mit Heim eröffnet. Die Zahl der Sonderschulen stieg aber insgesamt um 60%. Die Expansion des Sonderschulwesens im Zeitraum von 1955 bis 1969 fand also vorrangig im Bereich der Halbtagschulen statt. Das Ergebnis erklärt sich dadurch, dass die Expansion des Sonderschulwesens in den 1960er Jahren überwiegend eine Expansion der Schulen für Lernbehinderte war, die nur sehr selten mit einem Heim verbunden waren (siehe Kapitel 6, Seite 147).



→ Daten: vgl. im Anhang Tab. A8

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1955, 1964, 1969

Abb. 10: Relativer Anteil der Sonderschulen mit Heim an allen Sonderschulen 1955, 1964 und 1969 nach Ländern

Während im Jahr 1955 im Bundesdurchschnitt mehr als 30% der Sonderschulen mit einem Heim verbunden waren, lag der Anteil mit 12,6% in Nordrhein-Westfalen deutlich darunter und mit mehr als 53,1% in Baden-Württemberg und 50,6% in Bayern deutlich darüber (Abb. 10). In den norddeutschen Ländern war der Anteil der Schulen mit Heim eher gering, nur in Hamburg lag er recht hoch. Dies ist wohl auf die Standorte insbesondere der eher seltenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte zurückzuführen.

Bis 1964 sank der Anteil der Schulen mit Heim in allen Ländern mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz und Berlin. Dabei handelte es sich aber zumeist nur um einen relativen Rückgang. Einen absoluten Rückgang von Schulen mit Heim gab es lediglich in Bayern, Bremen und Niedersachsen. Zwischen 1964 und 1969 stieg die Zahl an Schulen mit Heim um bundesweit 45 Schulen an, davon lagen zwei Drittel in Baden-Württemberg und Niedersachsen. Den niedrigsten Anteil an Sonderschulen mit Heim gab es im Jahr 1969 in Bremen (8,7%) bzw. als

Flächenland mit 9,1% in Nordrhein-Westfalen, den höchsten Anteil mit 26,8% im Stadtstaat Hamburg bzw. 26,4% im Flächenland Hessen.

Für das Jahr 1980 kann für Nordrhein-Westfalen ein deutlicher Unterschied hinsichtlich der regionalen Verteilung der Sonderschulen mit Heim zwischen den Regierungsbezirken ermittelt werden (Tab. 24). Über das ganze Land hinweg gesehen waren rund 22% der Sonderschulen mit einem Heim verbunden (ohne Schulen für Lernbehinderte). Der Anteil lag in den Regierungsbezirken Münster und Köln bei 15,2% bzw. 16,5%, im Regierungsbezirk Detmold jedoch bei 45,2%.

Tab. 24: Sonderschulen (ohne Schulen für Lernbehinderte) 1980 in Nordrhein-Westfalen in Verbund mit einem Heim nach Regierungsbezirk

Regierungsbezirk	Sonderschulen (ohne Schulen für Lernbehinderte)		
	Insgesamt	mit einem Heim verbunden	
		absolut	in %
Zusammen	294	64	21,8
Düsseldorf	87	19	21,8
Köln	79	13	16,5
Münster	46	7	15,2
Detmold	31	14	45,2
Arnsberg	51	11	21,6

Quelle: Statistisches Landesamt NRW, Allgemeinbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen 1980

Öffentliche und private Sonderschulen mit Heim

Bis 1969 differenzierte die Statistik des Statistischen Bundesamtes die Schulen mit Heim auch nach der jeweiligen Trägerschaft (Tab. 25). Dabei zeigt sich, dass im Jahr 1955 alle 211 privaten Sonderschulen auch mit einem Heim verbunden waren. Demgegenüber waren im Jahr 1955 nur 13,4% aller öffentlichen Schulen mit einem Heim verbunden. Es ist zu bemerken, dass die öffentlichen Schulen damals überwiegend Schulen für Lernbehinderte waren. Für das Jahr 1955 kann ein starker Zusammenhang zwischen privater Trägerschaft und Schule mit Heim festgestellt werden.

Tab. 25: Sonderschulen in Verbund mit einem Heim in den Jahren 1955, 1964 und 1969, darunter öffentliche und private Schulen – Bundesergebnis

	Sonderschulen Insgesamt			Öffentliche Sonderschulen			Private Sonderschulen		
	Insgesamt	davon mit einem Heim verbunden		Insgesamt	davon mit einem Heim verbunden		Insgesamt	davon mit einem Heim verbunden	
		absolut	in %		absolut	in %		absolut	in %
1955	1.047	323	30,9	836*	112*	13,4	211 ¹⁾	211 ¹⁾	100,0
1964	1.374	330	24,0	1.177	145	12,3	197	185	93,9
1969	2.191	375	17,1	1.936	165	8,5	255	210	82,4

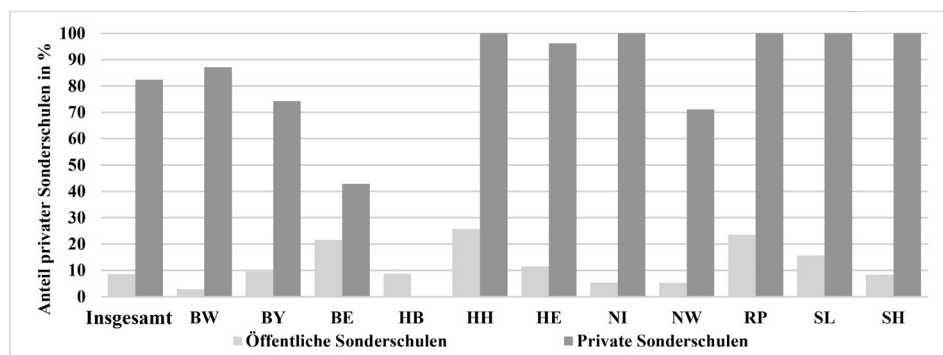
* ungefähre Wert, da Daten für öffentliche Sonderschulen für Berlin nicht berechnet werden können.

¹⁾ 1955: ohne Berlin.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1955, 1964, 1969

Auch neun Jahre später, also im Jahr 1964, waren noch 93,9% aller privaten Sonderschulen mit einem Heim zusammen organisiert. Bei den öffentlichen Schulen sank der Anteil auf 12,3% ab. Zwischen 1964 und 1969 setzte sich die Entwicklung zurückgehender Anteile an Schulen mit Heim sowohl bei privaten als auch bei öffentlichen Schulen fort. Der Anteil ging auf 8,5% bei den öffentlichen und auf 82,4% bei den privaten Sonderschulen zurück. Jedoch stiegen auch hier die absoluten Schulzahlen weiter an.

Für das Jahr 1969 liegt eine weitere Differenzierung nach Bundesländern vor (Abb. 11). Es zeigt sich, dass der Bundestrend zurückgehender Anteile an mit Heimen verbundenen privaten Sonderschulen nicht auf alle Länder zutraf. In den fünf Ländern Schleswig-Holstein, Hamburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz sowie dem Saarland waren auch 1969 noch alle privaten Sonderschulen mit einem Heim verbunden. Allerdings handelte es sich hier jeweils absolut gesehen nur um wenige Schulen, mit Ausnahme von Niedersachsen. Vermutlich waren es Schulen mit den Förderschwerpunkten Hören oder Sehen, in denen die Schülerzahl auch gering war.



→ Daten: vgl. im Anhang Tab. A9

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1969

Abb. 11: Relativer Anteil der Sonderschulen mit Heim an allen Sonderschulen 1969 nach Trägerschaft und Land

Von den öffentlichen Sonderschulen waren je nach Land zwischen 2,8% und 25,7% mit einem Heim verbunden, am häufigsten war das in Hamburg und Rheinland-Pfalz der Fall. Die deutlichsten Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Trägern innerhalb eines Landes gab es in Baden-Württemberg und Niedersachsen. Die öffentlichen Schulen waren zu 2,8% bzw. 5,4% mit einem Heim verbunden, die privaten Schulen dagegen zu 87,1% bzw. 100%. Dies erklärt sich aus der unterschiedlich hohen Bedeutung des privaten Sonderschulwesens in den einzelnen Ländern in Kombination mit der Fokussierung des Privatschulwesens auf nur einige bestimmte Sonderschultypen (siehe dazu die entsprechenden Abschnitte in Kapitel 6 und 7 sowie Kapitel 8).

5.3.11 Sonderschulen mit Ganztagsangeboten

Die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes berichtet erst seit dem Jahr 2002 über die Zahl der Schulen mit einem Ganztagsangebot. Die Sonderschulen stellen diesbezüglich eine Ausnahme dar, da bereits zwischen 1963 und 1970 Daten hinsichtlich des Bestehens von Ganztagsangeboten (damalige Bezeichnung: „Tagesheimsonderschulen“) veröffentlicht wurden. Nach 1970 wurden dazu keine Daten mehr veröffentlicht, obwohl zum Beispiel die

KMK-Empfehlung von 1972 dazu riet, Sonderschulen grundsätzlich als Ganztagschulen zu organisieren (KMK 1972, 11f, siehe Kapitel 3, Seite 79).⁵⁶ Ein Grund könnte in einer unzureichenden Datenqualität zu sehen sein (siehe unten). Während der Anteil an Sonderschulen mit Ganztagsangebot bundesweit im Jahr 1963 nur bei 1,6% lag, stieg er bis 1967 auf 4,6% und dann bis 1970 auf 11,5% an (Tab. 26). Möglicherweise wurde hier aber auch eine Reihe von Schulen mit Heim als Schulen mit Ganztagsangebot erfasst. Die Statistik wäre dann verzerrt. In Baden-Württemberg und Bayern lag der Anteil 1970 sogar schon bei 21,1% bzw. 16,7%, was auch als eine Reaktion auf die dort insgesamt sehr großen Einzugsbereiche verstanden werden kann. Ein Ganztagsangebot war zum Beispiel sinnvoll, damit die Schulkinder nach den Unterrichtsstunden noch ein warmes Mittagessen bekommen konnten, bevor sie nach Hause fahren bzw. gefahren wurden.

Tab. 26: Sonderschulen, darunter Schulen mit Ganztagsangebot 1963 bis 1970 nach Ländern

	1963			1965			1967			1970		
	Schulen Insgesamt	davon mit Ganztagsangebot		Schulen Insgesamt	davon mit Ganztagsangebot		Schulen Insgesamt	davon mit Ganztagsangebot		Schulen Insgesamt	davon mit Ganztagsangebot	
		absolut	in %		absolut	in %		absolut	in %		absolut	in %
Bundesrepublik	1.284	20	1,6	1.469	30	2,0	1.834	84	4,6	2.381	274	11,5
BW	173	1	0,6	201	2	1,0	327	36	11,0	489	103	21,1
BY	154	–	–	169	2	1,2	205	12	5,9	312	52	16,7
BE	48	–	–	51	3	5,9	56	2	3,6	56	1	1,8
HB	19	–	–	20	–	–	21	–	–	23	–	–
HH	61	5	8,2	68	9	13,2	69	11	15,9	72	11	15,3
HE	75	4	5,3	98	2	2,0	122	4	3,3	234	14	6,0
NI	144	–	–	169	–	–	203	–	–	232	6	2,6
NW	440	9	2,0	503	11	2,2	585	16	2,7	658	46	7,0
RP	65	–	–	76	–	–	99	–	–	134	1	0,7
SL	33	1	3,0	36	1	2,8	42	3	7,1	48	40	83,3
SH	72	–	–	78	–	–	105	–	–	123	–	–

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Im Saarland hielten im Jahr 1970 laut Statistik 83% aller Sonderschulen ein Ganztagsangebot vor. Das war in der Summe genau die Anzahl an Schulen, die nicht mit einem Heim verbunden waren. Möglicherweise gab es hier eine landesgesetzliche Regelung zur Errichtung von Ganztagsangeboten. Es ist anzunehmen, dass es sich bei den Sonderschulen mit Ganztagsangebot in allen Ländern überwiegend um die in den vorangegangenen Jahren neu eröffneten Schulen

⁵⁶ Der „Bildungsgesamtplan“ von 1973 berichtete, dass im Jahr 1970 nur 0,4% aller Schülerinnen und Schüler (über alle Schultypen hinweg) eine Ganztagschule besuchten (BLK 1973, 28).

handelte. Weiter ist zu bemerken, dass der zahlenmäßige Anstieg der Schulen mit dem Rückgang der Schulen mit Heim zusammenfiel.

Für 1965 und 1967 unterschied die Statistik des Statistischen Bundesamtes zusätzlich zwischen öffentlichen und privaten Sonderschulen mit Ganztagsangebot (Anhang Tab. A13). Private Sonderschulen hielten 1965 doppelt so häufig ein Ganztagsangebot vor wie öffentliche Schulen, 1967 war es dreimal so häufig. Dieser Unterschied erklärt sich abermals durch die Konzentration der privaten Schulträger auf bestimmte Sonderschultypen. Zwischen 1970 und 2002 veröffentlichte die Statistik keine Daten zu Ganztagsangeboten an Sonderschulen; seit 2003 wurden diese Daten dann wieder veröffentlicht. 2003 hielten 32,0% aller Sonderschulen ein Ganztagsangebot vor. Bei den öffentlichen Schulen lag der Anteil bei 27,4% und bei den privaten Schulen bei 49,3% (Anhang Tab. A14). Innerhalb des darauffolgenden Jahrzehnts stieg die Zahl der Ganztagsangebote dann beträchtlich an. 2012 lag der Anteil bei 61%. Dabei stellten 61,1% der öffentlichen und 57,8% der privaten Sonderschulen ein Ganztagsangebot bereit. Für eine genauere Analyse sollte aber die Form des Ganztagsangebotes nach der aktuellen KMK-Definition beachtet werden (KMK 2015, 9-11). 2012 waren Sonderschulen deutschlandweit, das heißt über alle 16 Bundesländer hinweg, mit einem Anteil von 63,9% häufiger als Grundschulen mit einem Anteil von 49,5% als Ganztagschulen organisiert. Sie lagen damit etwa gleichauf mit den Hauptschulen (65,1%), jedoch deutlich unter dem Anteil der als Ganztagschulen organisierten Integrierten Gesamtschulen mit 85,3% (Autorengruppe BBE 2014, 259). Der Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ veröffentlichte den Anteil an Ganztagssonderschulen nach Typ für das Jahr 2012. Danach stellten nur 35,4% der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache und nur 44,4% der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in den westdeutschen Ländern ein Ganztagsangebot bereit. In den anderen Sonderschultypen lag der Anteil deutlich höher, zum Beispiel im Förderschwerpunkt Sehen bei 73,9% (siehe hierzu Kapitel 6 und 7).

6 Analysen zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt Lernen

6.1 Beschreibung der Schülerschaft, angenommene Häufigkeit und Verteilung auf die Jahrgangsstufen

Bereits die Schülerschaft der Hilfsschulen als Vorläufer der Schule für Lernbehinderte war nicht eindeutig bestimmt (siehe Kapitel 2, Seite 25). Bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts lehnte sich die Hilfsschulpädagogik an den Begriff des Schwachsinn und damit an die akademischen Disziplinen der Psychiatrie und Medizin (Ellger-Rüttgardt und Bleidick 2008, 120) an. Dies blieb auch nach dem Zweiten Weltkrieg so. Es hieß noch 1969 bei Hofmann: „Das Groß der lernbehinderten Schüler wird von den sog. debilen Kindern gestellt“ (Hofmann 1969, Sp. 1357). Mit dem „Strukturwandel der Hilfsschule“ ging die Debatte um veränderte Aufnahmekriterien, nämlich die einer „allgemeinen Leistungsschwäche“, insbesondere einer Schulleistungsschwäche, einher (vgl. Weiser 2005). Im KMK-Gutachten von 1960 hieß es zur Hilfsschule:

„Die Hilfsschule nimmt Kinder mit geistigen und seelischen Schwächen auf, die zwar imstande sind, in Gemeinschaft mit Gleichgearteten ein in sich geschlossenes Bildungsgut zu erwerben, denen aber die Volksschule mit den ihr zur Verfügung stehenden Unterrichts- und Erziehungsmethoden, mitteln und -maßnahmen nicht gerecht werden kann. Der Besuch dieser Sonderschule ist notwendig, weil solche Kinder in der Volksschule dem Gang des Unterrichts nicht folgen können und ihre Mitschüler erheblich hemmen, in der Hilfsschule aber auf eine ihrer Eigenart entsprechende Weise gefördert werden können.“ (KMK 1960, 27)

In den KMK-Empfehlungen von 1972 hieß es zur Schule für Lernbehinderte:

„Die Schule für Lernbehinderte nimmt Kinder und Jugendliche auf, die wegen ihrer Lern- und Leistungsbehinderungen in Grund- und Hauptschule nicht hinreichend gefördert werden können.“ (KMK 1972, 31)

Während im KMK-Gutachten von 1969 stärker die „Eigenartigkeit“ der Hilfsschulkinder im Vordergrund stand, argumentierte die KMK-Empfehlung 1972 stärker vom Schulsystem aus. Ein nicht erfolgreicher Besuch der Volksschule war das Kriterium für eine Überweisung. Zugleich wurde Anfang der 1970er Jahre durch Begemann der bislang überwiegend biologischen Sicht mit einer Betonung der inneren Andersartigkeit der Hilfsschulkinder eine umfassende sozialkritische Betrachtungsweise entgegengestellt. Zu den Gründen, die zu einer Lernbehinderung führen, meinte Begemann, dass mehr als 80% der lernbehinderten Sonderschülerinnen und -schüler „Angehörige der armen, proletarischen, sozial rückständigen Unterschicht“ und „soziokulturell Benachteiligte“ seien, deren schulische Auffälligkeit nur sekundär mit einer ungünstigen Erziehungs- und Bildungsgenese erklärbar sei. Diese Bildungsbegrenzung sei nicht individuell erklärbar, vielmehr sei das Versagen in der Volksschule Folge des „subkulturell eigenartigen Lebensraumes“ (Begemann 1970, 104). Damit war die Debatte um ein ökosystemisches sowie relationales Begriffsverständnis von „Lernbehinderung“ eingeleitet (im Überblick: Eberwein 1997; Ellger-Rüttgardt und Bleidick 2008, 123ff). Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates argumentierte 1973 ganz ähnlich zu Begemann:

„Als lernbehindert im Schulalter gelten Kinder und Jugendliche, die infolge mangelhafter Entwicklung oder einer Schädigung des zentralen Nervensystems oder soziokultureller Deprivation bei erheblich verminderten Intelligenzleistungen vornehmlich in ihren schulischen Lernleistungen soweit beeinträchtigt sind, daß die Aufnahme, Speicherung und Verarbeitung von Lerninhalten nicht in altersentsprechender Weise gelingt.“ (Deutscher Bildungsrat 1973, 38)

Kanter legte 1976 im Auftrag des Deutschen Bildungsrates ein weiteres Gutachten vor, um zu einer fachlichen und terminologischen Übereinkunft zum Begriff der „Lernbehinderung“ zu kommen. Er betonte insbesondere die Aspekte *umfänglich*, *schwerwiegend* und *dauerhaft* (Kanter 1976). Diese Aspekte wurden auch in den KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen von 1999 genannt (KMK 1999).

Angenommene Häufigkeit und Bedarf an Schulplätzen

Die ersten Schätzungen zum Anteil an Schülerinnen und Schülern, die eine Hilfsschule besuchen sollten, wurden bereits wenige Jahre nach Kriegsende in die Diskussion gebracht. In einem Erlass des Niedersächsischen Kultusministeriums vom Februar 1949 hieß es, dass „erfahrungsgemäß 3 bis 3,5% der Schulkinder hilfsschulbedürftig“ seien.⁵⁷ Freiburg mutmaßte, dass diese Angabe vom damals zuständigen Ministerialrat Schaefer stammen könnte und es sich um seine Erfahrungswerte nach Inkrafttreten der AAoPr im Jahr 1938 handelte. Als Argument führte sie an, dass Schaefer im NS-Staat im Reichserziehungsministerium in Berlin tätig gewesen war und er diese Angaben so übernommen haben könnte (Freiburg 1994, 153).

Der VDH ging im Jahr 1954 von 3,5% bis 4% hilfsschulbedürftigen Kindern aus (VDH 1955, 10). Die Einschätzung ergebe sich dabei aus den Erfahrungen der vergangenen Jahrzehnte. Implizit für einen Ausbau plädierend, wurde extra darauf hingewiesen, dass ein darunterliegender Prozentsatz immer dazu führen würde, dass nicht alle hilfsschulbedürftigen Kinder tatsächlich erfasst würden. Das Gutachten wies aber ebenso auf mögliche Schwankungen der notwendigen Sonderschulplätze hin. So sei zum Beispiel in Universitätsstädten ohne Industrie mit einem Anteil von 3% hilfsschulbedürftigen Kindern zu rechnen, in reinen Industriestädten jedoch mit einem Anteil von 5% und auch mehr (ebd. 10). Ebenfalls in der Denkschrift wurde bedauert, dass es diagnostisch noch nicht möglich sei, die Hilfsschulbedürftigkeit zu einem so frühen Zeitpunkt festzustellen, um ein junges Schulkind vor einer „schweren seelischen Not“ in der Volksschule zu bewahren (ebd. 9).

Der Sonderschulverband nahm im Jahr 1962 eine Erhebung über den Anteil an Hilfsschulkindern vor. Demnach seien 5,5% bis 6% aller Schulkinder hilfsschulbedürftig (Vorstand des VDS 1963, 274; siehe Seite 78). Der VDS berichtete weiter, dass durch die Volksschulen zunehmend mehr Kinder gemeldet würden. Dies sei wiederum Folge der Schulgesetze der Länder, die eine Überweisung vorsehen, sobald ein Kind das zweite Mal eine Jahrgangsstufe in der Volksschule nicht erfolgreich besucht hat.

In der *Denkschrift zum Ausbau des ländlichen Sonderschulwesens* des VDS von 1964 wurde dann bereits von einer „Faustregel“ gesprochen, der zufolge mit 5% lernbehinderten Kindern zu rechnen sei (VDS 1964, 10). Dem Verband genügte diese Faustregel, und es wurde sich offensichtlich nicht um eine genauere Berechnung der Quote bemüht. In einer Eingabe des VDS an

57 Auch bei Messer hieß es 1948 in einem Beitrag für die Zeitschrift *Die pädagogische Provinz*: „Es [ist] kein Geheimnis, dass 5% unserer Schüler einer besonderen, individuellen Förderung bedürfen, rechnet man doch allein mit 3% Schwachsinnigen“ (Messer 1948, 39).

den Deutschen Städtetag zum Bau auch von Sonderschulen in den „Großsiedlungen der Städte“ wurde im Jahr 1968 dann ein Anteil von 5% bis 6% lernbehinderter Schulkinder genannt (Vorstand des VDS 1968, siehe Kapitel 3, Seite 79).

Sander hat die seit Mitte der 1950er Jahre bis Anfang der 1970er Jahre veröffentlichten Studien und Expertenschätzungen hinsichtlich der festgestellten oder erwarteten Anteile an lernbehinderten Kindern und Jugendlichen zusammengetragen (Sander 1973, 16-26). Er hielt fest, dass dabei sehr unterschiedlich hohe Anteile von 1% bis 12% berichtet wurden.

Sander verwies zudem darauf, dass einige Untersuchungen teilweise falsche Bezugsgrößen verwendet hatten und die Ergebnisse ohne die Angabe von Quellen berichtet wurden. Insgesamt gebe es in den Studien deutlich unterschiedliche Kriterien zur Feststellung einer Hilfsschulbedürftigkeit. Zudem wurde in den Studien teilweise der Anteil der als hilfsschulbedürftig angenommenen Kinder genannt und teils ein Anteil, der sich auf den engeren Kreis der schon als lernbehindert erkannten Schulkinder bezog.

Der Bundesverband des VDS setzte im Jahr 1970 auf Anregung der Landesverbände den Anteil der zu erwartenden Lernbehinderten wieder auf 4,0% herab. Sander führt dies zurück auf die damals voranschreitenden Arbeiten an der KMK-Empfehlung 1972 und auf Ergebnisse, die die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft veröffentlicht hatte (ebd. 25). Die KMK-Empfehlung von 1972 ging dann auch davon aus, dass für 4,0% der vollzeitschulpflichtigen Schulkinder ein Platz an einer Schule für Lernbehinderte benötigt werde. Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates bezog sich in ihrer Empfehlung von 1973 explizit nicht nur auf benötigte Sonderschulplätze, sondern auf anzunehmende Anteile in der Schülerschaft im Schulwesen (Insgesamt). Die Bildungskommission ging von ca. 2,5% lernbehinderten Schulkindern je Jahrgang aus, zusätzlich seien 3% bis 4% aller Kinder und Jugendlichen durch Lernschwächen und Lernstörungen von einer Behinderung bedroht. Bei ca. 10% aller Schulkinder träten zudem zeitlich begrenzte Lernschwierigkeiten auf (Kanter 1976; Deutscher Bildungsrat 1973, 38). Im Jahr 1976 ging der Deutsche Städtetag, wohl auch geprägt von den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates und der wachsenden Skepsis gegenüber dem alleinigen Förderort Sonderschule, davon aus, dass auch nach Bereitstellung anderer pädagogischer Maßnahmen zukünftig etwa 2,5% aller Schulkinder eine eigenständige Schule für Lernbehinderte besuchen müssten. Wo die Quote höher ist, sei zunächst ein schrittweises Absinken auf 3,5% zu erreichen (Deutscher Städtetag 1976, 675).

Verteilung der Schülerschaft auf die Jahrgangsstufen

Die Feststellung des Förderschwerpunktes Lernen (früher: der Lernbehinderung) ist Folge eines Nichterreichens der Anforderungen des Regelschulbildungsgangs. Die Schulstatistik bildet jedoch nicht ab, zu welchem Schuljahr eine Überweisung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte jeweils erfolgt. Der Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ zeigte für das Jahr 2012 die besuchte Jahrgangsstufe der Schülerschaft auf Basis einer Hochrechnung auf. Dabei zeigte sich, dass nicht alle Jahrgangsstufen gleichmäßig stark besetzt waren, sondern vor allem die höheren Jahrgangsstufen mehr Schülerinnen und Schüler umfassten. Das bedeutet: je höher die Jahrgangsstufe, umso höher die Schüleranzahl. Über alle 16 Bundesländer hinweg wurden in der Jahrgangsstufe 1 lediglich 2.566 Schülerinnen und Schüler an einer Schule für Lernbehinderte unterrichtet. In der Jahrgangsstufe 8 lernten dann 23.901 Jugendliche und in der Jahrgangsstufe 9 weitere 22.410 (Autorengruppe BBE 2014, 181, Tab. H3-23web). Dieses Ergebnis weist einerseits deutlich auf Selektionseffekte des Regelschulwesens hin, da die Zahl

der Sonderschülerinnen und -schüler stetig steigt. Es muss also im Verlauf der Schulzeit deutlich mehr Überweisungen auf Schulen für Lernbehinderte geben als Rücküberweisungen an die Regelschule. Andererseits weist das Ergebnis auch darauf hin, dass in den unteren Jahrgangsstufen die Zahl der Schulkinder noch so niedrig liegt, dass nicht jede Schule auch die unteren Jahrgangsstufen anbieten dürfte, die oberen dafür mehrfach. Es ist anzunehmen, dass dies auch schon für frühere Jahre gilt.

6.2 Organisatorische Standards für die sonderschulischen Einrichtungen

Der Wiederaufbau des Hilfsschulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte zunächst entlang der Regelungen des *Reichsschulpflichtgesetzes* von 1938 sowie insbesondere auch der Regelungen der *AAoPr* von 1938. Die *AAoPr* hatte dazu aufgefordert, dass in jeder Gemeinde eine Hilfsschule neu zu gründen sei, wo in den vergangenen fünf Jahren für 25 Schulkinder der Besuch einer Hilfsschule seitens der Behörden angeraten worden war (*AAoPr* 1938, 233; siehe Kapitel 2, Seite 46ff). Füßel hat die Rechtslage zur Hilfsschulüberweisung nach 1945 untersucht. Demnach ergingen in den Ländern nach 1945 zunächst Bestimmungen zur Hilfsschulüberweisung entweder auf Grundlage des alten Reichsschulpflichtgesetzes oder aufgrund neuer Gesetze. Insgesamt gab es eine Kontinuität sowohl der generellen gesetzlichen Normen als auch der Hilfsschülerklasse mit den Regelungen von vor 1945 (Füßel 1987, 57).

Jahrgangsgliederung und Mehrzügigkeit

Eine Überweisung in eine Schule für Lernbehinderte erfolgte in den 1950er Jahren zumeist unter der Voraussetzung eines zweimaligen Nichtbestehens des Klassenzieles der Volksschule. Weil die Schulpflicht in den meisten Ländern acht Jahre umfasste, galt Mitte der 1950er Jahre eine Sonderschule mit sechs Jahrgangsstufen als „jahrgangsgegliedert“ (bei neun Jahren Schulpflicht mit sieben Jahrgangsstufen). Der VDH empfahl 1954 dem Deutschen Städtetag eindringlich, solche jahrgangsgegliederten Sonderschulen einzurichten. Dabei wurde auch das Zusammenlegen von kleinen Schulen empfohlen, zum Beispiel sollte eine Stadt mit zwei dreiklassigen Sonderschulen die beiden Schulen aus pädagogischen Gründen dringend zusammenlegen, auch wenn dadurch für die Kinder lange Schulwege entstehen würden. Für große Städte wurde betont, dass idealerweise in jedem Stadtbezirk eine sechsklassige Sonderschule für Lernbehinderte bestehen sollte (VDH 1955, 22). Zugleich sollte eine einzelne Sonderschule aber nicht mehr als sechs Klassen umfassen, da sonst das einzelne Kind nicht mehr in seinen individuellen Bedürfnissen erkannt werden könne (ebd. 22). Damit wurde seitens des Hilfsschulverbandes ein Organisationsgrad wie schon in der Denkschrift zum Hilfsschulwesen von 1920 gefordert (VdHD 1920, 54; siehe Kapitel 2, Seite 37). Die Empfehlung der Denkschrift entsprach außerdem auch den Anordnungen der *AAoPr* von 1938 (siehe Kapitel 2, Seite 46). Die Empfehlung des Hilfs- bzw. Sonderschulverbandes zur Organisation wurde seitens des Deutschen Städtetages aufgenommen und fand sich in der Entschließung des Städtetages im Folgejahr als Aufforderung an die Mitgliedsstädte zum Aufbau von jahrgangsgegliederten Schulen für Lernbehinderte wieder (Dohrmann 1955, 427).

Im KMK-Gutachten von 1960 gab es keine Hinweise zur Organisation der Schule für Lernbehinderte. Als Grund nannte die KMK eine Bewahrung vor einer zu großen Gleichförmigkeit, denn „die Sonderschulen entziehen sich den Bemühungen um starre Vereinheitlichung noch mehr als andere Formen unseres Schulwesens“ (KMK 1960, 5). Das Gutachten erklärte in Bezug

auf bereits an der Volksschule lernende Kinder, die aber die Anforderungen nicht erfüllten: „Ein Lehrer der Volksschule handelt pflichtwidrig, wenn er durch Unterlassung der Meldung die unterrichtliche und erziehlische Hilfe an diesen Kindern verhindert“ (ebd. 28).

Im Jahr 1964 empfahl der VDS in der *Denkschrift zum Aufbau des ländlichen Sonderschulwesens* bezüglich aller Sonderschulen, dass diese in ländlichen Regionen nur dann eingerichtet werden sollten, wenn die Schülerzahlen mindestens dreiklassige Schulen zuließen. Jedoch versprächen jahrgangsgegliederte „Systeme mit mindestens sechs Klassen (nach Einführung des 9. Schuljahres mit mindestens sieben Klassen) [...] den meisten Erfolg“ (VDS 1964, 5). Für kleine Landkreise bzw. bei niedriger Bevölkerungsdichte sei hingegen eine Kreissonderschule für Lernbehinderte als die zweckmäßigste Lösung anzusehen.

Zudem könnten auch Bezirks- oder Mittelpunktsonderschulen eingerichtet werden. Um insbesondere sehr jungen Schulkindern einen langen Schulweg zu ersparen, seien aber auch „Einzelklassen“ an einem anderen Standort als dem Hauptstandort denkbar (ebd. 14). Die KMK-Empfehlung 1972 riet allgemein zu zweizügigen Sonderschulen (KMK 1972, 9). Ergänzend und für die Schulen für Lernbehinderte präzisierend hieß es in den *Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte* im Jahr 1977:

„Die Schule für Lernbehinderte umfaßt mindestens die Klassen (Stufen) 1-9.

Sie sind als Leistungsstufen oder Jahrgangsklassen bzw. Jahrgangsstufen zu organisieren. [...]

Nach Möglichkeit ist die Schule für Lernbehinderte mehrzügig zu führen, weil dadurch eine flexible Lernorganisation erreicht werden kann.“ (KMK 1977, 6)⁵⁸

In allen hier untersuchten Dokumenten ab dem Jahr 1954 finden sich Hinweise dazu, dass grundsätzlich auch Rücküberweisungen von der Schule für Lernbehinderte auf eine Regelschule möglich sind (VDH 1955, 48; KMK 1960, 14; VDS 1964, 13; KMK 1972, 15; Deutscher Städtetag 1976, 676; KMK 1994a, 8f; KMK 1999, 16). So hieß es beim Deutschen Städtetag 1976, dass die Schule für Lernbehinderte das Ziel der Rückführung ständig im Auge behalten sollte, „auch wenn große Schwierigkeiten darin bestehen, daß die Sonderschüler gegenüber dem nichtbehinderten Grund- und Hauptschüler erheblich im Lehrstoff, insbesondere in den sprachlichen Fächern, zurückbleiben“ (Deutscher Städtetag 1976, 675).⁵⁹ Auch die KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen von 1999 sprachen die Rücküberweisung an eine Regelschule als Aufgabe der sonderschulischen Förderung an: „Es ist Aufgabe der Schulen für Lernbehinderte [...], einen Wechsel in die allgemeine Schule anzustreben, zu verwirklichen und zu begleiten“ (KMK 1999, 16).

Von der sechsklassigen zur acht- bzw. neunklassigen Schule für Lernbehinderte

Während in den 1950er Jahren eine Schule für Lernbehinderte in der Regel erst mit der Jahrgangsstufe 3 begann, insgesamt also nur sechs Jahrgangsstufen umfasste, hieß es im KMK-Gutachten 1960, dass auch mit Schulbeginn eine Überprüfung auf Besuch einer Schule für Lernbehinderte erfolgen könne. Zur Aufnahme in eine Schule für Lernbehinderte seien auch diejenigen Kinder vorzuschlagen, „die schon bei Beginn der Schulpflicht deutlich erkennen lassen, daß sie die Volksschule nicht mit Erfolg besuchen können“ und „die wegen mangelhafter Volksschulreife zum zweiten Male zurückgestellt werden mußten“ (KMK 1960, 28).

⁵⁸ Unter dem Begriff „Leistungsstufen“ ist die Unterteilung in starke und schwache Lerngruppen zu verstehen.

⁵⁹ In der Zukunft sollte darauf geachtet werden, dass die Schulen für Lernbehinderte eine kooperative Anbindung an eine Regelschule bzw. ein Schulzentrum erhalten (Deutscher Städtetag 1976, 675).

Für neu einzuschulende Kinder enthielt das KMK-Gutachten von 1960 die Empfehlung, dass der Direktor der Volksschule einen Antrag zur Überprüfung auf Einschulung in eine Hilfsschule stellen könne (KMK 1960, 29). Die Überprüfung sollte durch die Hilfsschule erfolgen. Auch im VDS gab es Anfang der 1960er Jahre die Ansicht, dass frühe Einschulungen in eine Schule für Lernbehinderte möglich sein müssen. So gebe es Kinder, „die schon als Schulanfänger eindeutig erkennen lassen, daß sie niemals dem Bildungsgang der Volksschule mit ausreichendem Erfolg zu folgen vermögen“. Der Anteil sei aber nicht allgemein quantifizierbar (Vorstand des VDS 1963, 273). Wenn die Volksschule eine „Leistungsschule“ bleiben wolle, so müsse sie sich „von der Belastung durch die behinderten Kinder [...] nicht nur im Interesse der leistungsfähigen Kinder, sondern auch zum Wohl der schwachen Schüler“ befreien. Nach Bericht des Verbandsvorstandes war ab Anfang der 1960er Jahre die Überweisung von früh erfassten Kindern gängige Praxis.

Nun gelte es laut Verband, dass noch mehr Schulen für Lernbehinderte auch schon ab Jahrgangsstufe 1 oder 2 einen Unterricht anbieten (ebd. 273f).

Im Rahmen einer „Eingabe“ des VDS an den Deutschen Städtetag im Jahr 1968 wurde die Forderung nach voll gegliederten Schulen erneuert. Hier hieß es, dass in den neu entstehenden Großsiedlungen der Städte neunklassige Schulen für Lernbehinderte gebaut werden sollten (Vorstand des VDS 1968, 547). In der KMK-Empfehlung 1972 hieß es ähnlich wie schon 1960:

„Zur Aufnahme sind die Kinder vorzuschlagen, die schon bei Beginn der Schulpflicht oder im Laufe des 1. oder 2. Schuljahres deutlich erkennen lassen, daß ein erfolgreicher Besuch der Grundschule ausgeschlossen erscheint. Sollten sich Kinder erst später als sonderschulbedürftig erweisen, sind auch sie zur Aufnahme vorzuschlagen.“ (KMK 1972, 31)

Damit war in Verbindung mit den sonderschultypenspezifischen Empfehlungen von 1977, laut denen die Schulen für Lernbehinderte mindestens die Klassen 1 bis 9 zu umfassen hatten, eindeutig, dass die Schulen bei Bedarf ab der Jahrgangsstufe 1 beginnen können (siehe oben).

Richtwerte für die Klassengröße

Schon in der AAoPr von 1938 wurden maximale Klassengrößen für die Hilfsschulklassen genannt (20 Kinder in der Unterstufe und maximal 25 Kinder und Jugendliche in der Mittel- und Oberstufe; AAoPr 1938, 233). In allen Empfehlungen von 1954 bis 1972 wurden Vorschläge zur Klassengröße gemacht, wobei die empfohlene Klassengröße immer kleiner wurde. Die KMK empfahl 1972 eine Größe von 16 Schülerinnen und Schülern (Tab. 27).⁶⁰

Tab. 27: Richtwerte für die Klassengröße: Klassen für Lernbehinderte

	VDH 1954	KMK 1960	VDS 1964	KMK 1972
Schülerzahl je Klasse	20	15 – 20	Höchstens 15 Schülerinnen bzw. Schüler je Klasse	16

Tab. 28 stellt die im Schuljahr 1977 in den einzelnen Ländern gesetzlich geltenden Richtwerte für die Klassengrößen dar. Die Klassengröße von 16 galt 1977 in den meisten Bundesländern.

⁶⁰ Die Bund-Länder-Konferenz für Bildungsplanung und Forschungsförderung empfahl im Jahr 1973 eine zukünftig geringere Schüler-Lehrer-Relation an den Schulen für Lernbehinderte. Sie sollte von 15,6 im Jahr 1970 schrittweise auf 14 im Jahr 1975, zwölf im Jahr 1980 und elf im Jahr 1985 sinken (BLK 1973, 36).

Nur in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz lag der Richtwert höher. Mehrere Länder sahen keine feststehenden Klassengrößen, sondern stattdessen Bandbreiten vor. Grund war wohl auch, dass eine Flexibilität für die Schulen geschaffen werden sollte, um entweder auf unterschiedliche Bevölkerungsdichten oder auch auf Mehrfachbehinderungen, also das Vorliegen von mehreren sonderpädagogischen Förderbedarfen, reagieren zu können.

Tab. 28: Länderrichtwerte für Klassengrößen an den Schulen für Lernbehinderte 1977*

Land	Klassengröße	Land	Klassengröße	Land	Klassengröße	Land	Klassengröße
BW	16	HB	16	NI	16	SL	16
BY	17	HH	17 (12)	NW	18	SH	16
BE	16	HE	16 – 20 – 10	RP	18 – 20		

* Hamburg: Wert in Klammern = Klassengröße bei Mehrfachbehinderungen, Hessen: Linker Wert = Richtwert, Mitte = Maximalwert, Rechter Wert = Minimalwert.

Quelle: Meyer-Buck 1979, 47

Zur Festlegung des Förderortes (KMK-Empfehlung 1999)

Laut den *förderschwerpunktspezifischen* KMK-Empfehlungen von 1999 sollte die Entscheidung über den Förderort und den Bildungsgang von der zuständigen Schulaufsicht getroffen werden.

Allgemein wurde empfohlen, den Lernort zu wählen, der unter Berücksichtigung der Auswirkungen einer Lernbeeinträchtigung auf bestmögliche Weise dem Förderbedarf der Schülerin oder des Schülers sowie ihrer oder seiner Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung gerecht werden und auf die gesellschaftliche Eingliederung sowie auf Berufswelt- und Arbeitsanforderungen vorbereiten **könne**. Zu beachten sei bei jeder einzelnen Entscheidung der Umfang des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die Stellungnahme der Eltern und gegebenenfalls beratender Gremien. Weiterhin seien die Fördermöglichkeiten an den Regelschulen und die Verfügbarkeit von sonderpädagogischen Lehrkräften einschließlich ambulanter sonderpädagogischer Dienste und Bereitstellung von Lehr- und Lernmitteln sowie Stellungnahmen der Maßnahmenträger zu berücksichtigen (KMK 1999, 8f).

Klassen für Lernbehinderte an Volksschulen

Mit der AAoPr von 1938 wurde das Ziel bestimmt, dass es reichsweit zur Gründung von eigenständigen Hilfsschulen kommen sollte. Kleine Gemeinden, in denen es nur wenige hilfsschulbedürftige Schulkinder gab, sollten Schulverbünden beitreten (siehe Kapitel 2, Seite 46). Einzelne Hilfsschulklassen sollten demnach nicht länger bestehen.

In den ersten Jahren nach Gründung der Bundesrepublik gab es einige Landesgesetzgeber, die den Schulträgern die Einrichtung von Sonderklassen ermöglichten bzw. sogar dazu aufforderten (für das Bundesland Hessen siehe Kapitel 3, Seite 62). Grund war wohl auch, dass die Einrichtung einer Sonderklasse an der schon vorhandenen örtlichen Volksschule eine zügige und auch kostengünstige Alternative zu einer eigenständigen Hilfsschule war. Der Hilfsschulverband hingegen lehnte Sonderklassen an Volksschulen stets ab. So hieß es 1951 in der Verbandszeitschrift vom Vorsitzenden in einem Rückblick auf die Alternative der *Berliner Nebenklassen* (siehe Kapitel 2, Seite 27), die vor dem Krieg bestanden hatten, sowie ihr baldiges Übergehen in kleine Schuleinheiten, dass die Hilfsschulen „etwas natürlich Gewachsenes“ seien und dass für

die heutige Zeit „sie allein [...] die Lösung des Problems der schwachbefähigten Kinder bringen [könnten]“ (Dohrmann 1951, 212).

In der Denkschrift des Verbandes von 1954 gab es einen Abschnitt, in dem die Sonderklassen abgelehnt wurden. Es wurde berichtet, dass zwar von Elternseite oft eher der Wechsel in eine Hilfsschulklasse an einer Volksschule als ein Schulwechsel gewünscht werde. Dem sei zu entgegnen, dass „aber andererseits [...] den Eltern gegenüber auch kein Verstecken gespielt werden“ dürfe (VDH 1955, 16). Der Verband sah in dem Wunsch der Eltern, ihr Kind möge in einer Sonderklasse an einer Volksschule unterrichtet werden, eine Selbsttäuschung der Eltern. Diese Eltern hätten nicht das Wohl ihres Kindes im Blick, sondern vor allem Angst vor den „bösen Zungen“ der Nachbarn. Auch einem räumlichen Verbund von Volks- und Hilfsschulen wurde eine Absage erteilt, denn „pädagogische Gründe erfordern eigene Gebäude für die Hilfsschulen“ (ebd. 15f). Im KMK-Gutachten von 1960 gab es keine Erwähnung von Sonderklassen für Lernbehinderte an Volksschulen. Die Denkschrift des VDS 1964 zum ländlichen Sonderschulwesen lehnte solche Klassen mit Verweis darauf ab, dass diese Klassen immer das Ziel der Rückführung in viel zu anspruchsvolle Volksschulen hätten (VDS 1964, 11). In der KMK-Empfehlung 1972 gab es keinen Verweis auf Sonderklassen. Obwohl sich der Bundesverband des VDS 1954 wie auch 1964 deutlich gegen Sonderklassen aussprach, gab es in den kommenden Jahrzehnten aber immer einige Sonderklassen an Regelschulen (und sie gibt es bis heute; siehe unten, Seite 154).

6.3 Analysen für den Zeitraum 1955 bis 1976

6.3.1 Entwicklung auf Bundesebene

Wie bereits in Kapitel 5 erläutert wurde, erfasste die Schulstatistik nur die Schülerinnen und Schüler, die auch eine Klasse für Lernbehinderte besuchten (siehe Kapitel 5, Seite 123). Schulkinder mit einem anderen primären Förderschwerpunkt, die andere Sonderschulen besuchten, dort aber zusätzlich auch nach dem Lehrplan der Schule für Lernbehinderte unterrichtet wurden, sind schulstatistisch nicht erfasst (auf den Anteil der lernzielfferent unterrichteten Schülerschaft wird in den entsprechenden Abschnitten des Kapitels 7 hingewiesen). Auf Bundesebene stieg im Zeitraum von 1955 bis 1976 die Zahl der Schulen von 680 auf 1.822, also fast um das Dreifache, an. Der Anteil an Privatschulen war aufgrund der historischen Entwicklung als kommunale Schule mit 4,6% im Jahr 1955 sowie 6,8% im Jahr 1976 eher gering (Tab. 29). Die Sonderschulquote lag 1955 bei 1,33%. Dieser Anteil stieg bis 1976 auf 3,02% an, womit die Quote trotzdem deutlich unter den Erwartungen des VDS von 1970 bzw. der KMK von 1972 mit jeweils 4,0% lag. Der durchschnittliche Einzugsbereich einer Schule für Lernbehinderte verkleinerte sich von 362 km² auf 137 km². Weitere Angebote gab es in einigen Ländern durch die „Sonderklassen an Volksschulen“ (siehe unten, Seite 154). Die durchschnittliche Schulgröße stieg von 120 im Jahr 1955 auf 166 Schulkinder im Jahr 1976 an, während die durchschnittliche Klassengröße von 22,0 Schülerinnen und Schülern je Klasse auf 16,4 zurückging. Die Zahl der Klassen je Schule stieg stetig an. Im Jahr 1961 umfasste eine Schule durchschnittlich 6,5 Klassen, also rechnerisch mindestens die Jahrgangsstufen 3 bis 9. Die Zahl der Klassen je Schule stieg weiter an, so dass ab 1973 mehr als neun Klassen je Schule angeboten wurden. Zumindest rein rechnerisch gab es dann alle Jahrgangsstufen an einer Schule. Die Verteilung der Schülerschaft auf die unterschiedlichen Klassenstufen lässt aber vermuten, dass wahrscheinlich nicht überall Klassen der Jahrgangsstufen 1 und 2 benötigt wurden (siehe oben, Seite 139).

Tab. 29: Schulen für Lernbehinderte 1955 bis 1976 – Bundesergebnis

	1955	1958	1961	1964	1967	1970	1973	1976
Anzahl an Schulen	680	749	831	1.022	1.376	1.758	1.837	1.822
darunter privat	31	34	47	52	51	92	121	124 ²⁾
Privatschulanteil in %	4,6	4,5	5,7	5,1	3,7	5,2	6,6	6,8
Schülerinnen und Schüler	81.671	91.499	116.643	143.636	190.205	264.629	303.474	301.732
Sonderschulquote in %	1,33	1,44	1,74	2,03	2,42	2,97	3,12	3,02
Einzugsbereich in km ²	362	332	300	244	181	142	136	137
Schulgröße im Ø	120	122	140	141	138	151	165	166
Klassengröße im Ø	22,0 ¹⁾	22,5	21,5	20,1	19,5	18,9	17,8	16,4
Klassenzahl je Schule	5,4	5,4	6,5	7,0	7,1	8,0	9,3	10,1

* Bayern berichtete bis 1976 über Schulen für Lernbehinderte und Schulen für Geistigbehinderte gemeinsam. Daher ist das Ergebnis ab Mitte der 1960er Jahre überschätzt (1976: um rund 80 Schulen). Dies betrifft in Folge auch die Sonderschulquote sowie die anderen Ergebnisse.

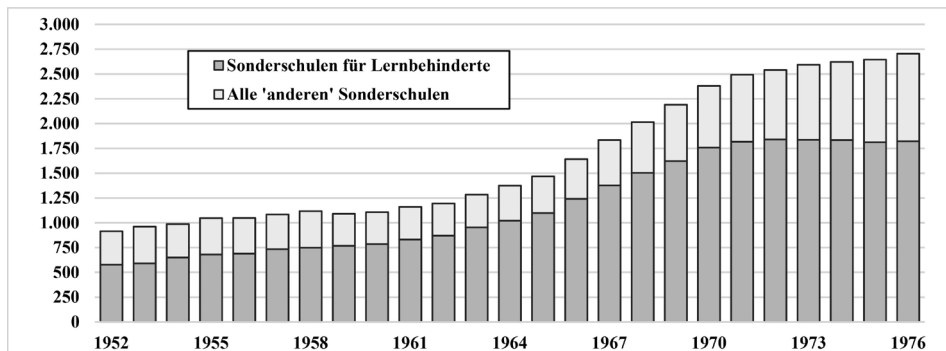
¹⁾ Klassengröße=1956. ²⁾ Privatschulen im Jahr 1975.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Relativer Anteil des Förderschwerpunktes Lernen im gesamten Sonderschulwesen

In den 1950er Jahren war die Schule für Lernbehinderte mit zwei von drei Sonderschulen der am häufigsten vorkommende Sonderschultyp (siehe Kapitel 5, Seite 116).⁶¹ Bis zum Jahr 1970 stieg der Anteil der Schulen für Lernbehinderte auf 73,7% an (Abb. 12).

Bis zu diesem Zeitpunkt war der „Ausbau des Sonderschulwesens“ also ganz überwiegend ein Ausbau der Schulen für Lernbehinderte. Bis 1976 ging der Anteil dann wieder auf 66,4% zurück. Als Grund ist bis 1973 auf den stärkeren Ausbau „anderer Sonderschultypen“ und nach 1973 auch auf den Rückgang der Zahl an Schulen für Lernbehinderte zu verweisen.



Hinweis: Bayern berichtete bis 1976 über Schulen für Lernbehinderte und Geistigbehinderte gemeinsam. Das Bundesergebnis ist daher in den 1970er Jahren überschätzt (für 1976 um rund 80 Schulen). Das Ergebnis für die übrigen Sonderschultypen hingegen unterschätzt.

→ Daten vgl. im Anhang Tab. A23

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Darstellung

Abb. 12: Anzahl der Schulen für Lernbehinderte und der „anderen Sonderschultypen“ 1952 bis 1976 – Bundesergebnis

⁶¹ Das galt nur für öffentliche und private Schulen zusammen. Betrachtet man nur die privaten Sonderschulen, so war zum Beispiel im Jahr 1956 nur eine von fünf privaten Schulen eine Schule für Lernbehinderte. Dies erklärt sich durch die Geschichte der Hilfsschule als kommunale Schule sowie die AAOPr von 1938. Sie sah vor, dass flächen-deckend Hilfsschulen durch die Kommunen einzurichten seien (siehe oben, Seite 46ff).

Der relative Anteil der „Sonderschulquote Lernen“ an der „Sonderschulquote Insgesamt“ lag im Jahr 1952 bei 72,6% und im Jahr 1964 bei 83,4%. Danach ging der Anteil zurück und lag im Jahr 1976 bei 76,1% (Tab. 30). Im Zeitraum von 1952 bis 1967 waren also stets mindestens drei von vier Sonderschulkindern konkret Schülerinnen bzw. Schüler einer Schule für Lernbehinderte.

Tab. 30: Sonderschülerinnen und -schüler, davon auf Schulen für Lernbehinderte sowie Sonderschulquote (Insgesamt) und Sonderschulquote (Lernen) und der Anteil von 1952 bis 1976 – Bundesergebnis

	Sonderschülerinnen und -schüler		Sonderschulquote in %		Anteil der Sonderschulquote (Lernen) an der Sonderschulquote (Insgesamt) in %
	Insgesamt	davon auf Schulen für Lernbehinderte	Insgesamt	Lernen	
1952	112.516	81.687	1,60	1,16	72,6
1958	119.407	91.499	1,87	1,44	76,6
1964	170.583	142.310	2,41	2,01	83,4
1970	322.037	264.629	3,61	2,97	82,2
1976	398.176	303.011	3,97	3,02	76,1

Hinweis: Überschätzung des Ergebnisses 1970 bis 1976 durch die Daten aus Bayern, die nicht zwischen Schulen für Lernbehinderte und Schulen für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung unterschieden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

6.3.2 Entwicklungen nach Ländern

Im Jahr 1952 gab es bundesweit 578 Schulen für Lernbehinderte (Tab. 31). Eine Auswertung nach Stadt- oder Landkreis zeigt, dass diese Schulform weiterhin eine überwiegend städtische Schule war. Im Jahr 1952 lagen im Bundesdurchschnitt rund sechs von zehn Schulen in kreisfreien Städten, während nur rund zwei Fünftel der Bevölkerung im Jahr 1950 in kreisfreien Städten lebte (vgl. im Anhang Tab. A15 und Tab. A16).

Tab. 31: Anzahl an Schulen für Lernbehinderte 1952 bis 1976 nach Ländern

Jahr	Bundes-Republik	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
1952	578	48	55	23	9	18	23	71	281	22	X	28
1955	680	72	66	24	11	22	30	88	300	29	X	38
1958	749	79	74	24	11	21	31	105	314	29	18	43
1961	831	85	93	26	13	23	36	113	331	34	26	51
1964	1.022	129	110	27	14	28	54	128	394	48	29	61
1967	1.376	217	158	34	15	29	78	172	485	65	33	90
1970	1.758	309	/	34	16	32	156	194	519	90	34	109
1973	1.837	325	/	35	16	32	153	209	514	102	33	115
1976	1.822	312	/ ¹⁾	38	16	33	147	216	480	98	32	137
Veränderung 1952 bis 1976 (Index 1952 = 100)												
	315,2	650,0	569,1	165,2	177,8	183,3	639,1	304,2	170,8	445,5	•	489,3

Hinweis: Bayern berichtete bis 1976 Schulen für Lernbehinderte und Geistigbehinderte zusammen. Das Ergebnis wird hier ab 1970 für Bayern nicht angegeben, da von einem größer werdenden Anteil an Schulen für Geistigbehinderte auszugehen ist. Für das Jahr 1976 ist von einer Überschätzung um rund 80 Schulen auszugehen. Das Bundesergebnis enthält durchgängig die Daten für Bayern.

¹⁾ 1977=233 Schulen (Schulen, die Klassen für Lernbehinderte oder Klassen für Lern- und Geistigbehinderte führen, ohne Schulen für Geistigbehinderte).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Die größte Diskrepanz gab es 1952 in Bayern, wo 16,4% der Schulen in Landkreisen lagen, aber im Jahr 1950 69,5% der Bevölkerung in einem Landkreis lebten. In Rheinland-Pfalz war die Diskrepanz ähnlich hoch. In Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg bzw. Württemberg-Baden gab es im Landesdurchschnitt dagegen bereits im Jahr 1952 eine der Bevölkerungsverteilung ähnliche Verteilung der Schulen auf Stadt- und Landkreise.

Bis 1964 stieg die Zahl der Schulen auf bundesweit 1.022 an. Im Jahr 1973 war mit 1.837 Schulen ein maximaler Ausbaugrad erreicht. Von 1973 bis 1976 sank die Zahl der Schulen erstmals. In Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz gab es Schulschließungen, während in den anderen Ländern noch neue Schulen eröffnet wurden. Auf Bundesebene hat sich die Zahl der Schulen zwischen 1952 und 1976 mehr als verdreifacht (vgl. die unterste Zeile der Tab. 31). In den Stadtstaaten fiel der Zuwachs mit rund 65% bis 83% jedoch deutlich niedriger aus. Auch in Nordrhein-Westfalen stieg die Zahl der Schulen nur um 71% an. Besonders viele Schulen wurden in Baden-Württemberg mit einem Anstieg von 48 auf 312 und in Hessen mit einem Anstieg von 23 auf 147 eröffnet.

Schulen, die mit einem Heim verbunden sind

Bereits in Kapitel 5 wurde darauf verwiesen, dass die Anzahl der mit einem Heim verbundenen Schulen in der Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes nicht durchgängig veröffentlicht wurde, sondern nur in einzelnen Jahren (siehe Kapitel 5, Seite 132). Bekannt ist, dass im Jahr 1955 alle 31 privaten Schulen für Lernbehinderte mit einem Heim verbunden waren (siehe Kapitel 5, Seite 129). Es liegen zudem Ergebnisse aus vier Ländern vor. In Bayern waren im Jahr 1963 insgesamt 20 von 100 Schulen für Lernbehinderte mit einem Heim verbunden, in Hessen waren es im Jahr 1965 zehn von 61 Schulen (Schulstatistik Bayern 1963, Schulstatistik Hessen 1966). In Nordrhein-Westfalen waren im Jahr 1975 fünf von insgesamt 453 Schulen und in Baden-Württemberg im Jahr 1974 14 von 323 Schulen mit einem Heim verbunden. Mit Ausnahme einer Schule in Nordrhein-Westfalen waren alle Schulen mit Heim private Schulen (vgl. im Anhang Tab. A10 und Tab. A11). Als Grund für einen kleinen Anteil an Schulen mit Heim ist sowohl die sonst nicht mögliche Versorgung auch ländlicher Regionen mit einer Schule für Lernbehinderte als auch möglicherweise eine enge Verbindung der Schulen mit Maßnahmen der Jugendhilfe zu nennen.

Sonderschulquote

Im Jahr 1952 lag die Sonderschulquote im Bundesdurchschnitt bei 1,16%. Dabei gab es in den 1950er Jahren erhebliche Unterschiede im Ländervergleich, wobei die Stadtstaaten besonders hohe Anteile aufwiesen. In den Flächenländern lag die Quote 1952 in Rheinland-Pfalz mit 0,56% am niedrigsten, in Nordrhein-Westfalen mit 1,83% am höchsten (Tab. 32).

Allerdings gab es in den 1950er Jahren in einigen Ländern auch viele „Sonstige Sonderschülerinnen und -schüler“, weswegen die Zahlen nicht verlässlich verglichen werden können (siehe Kapitel 7.8). Bis 1976 stieg die Sonderschulquote im Bundesdurchschnitt auf 3,02% an. Am niedrigsten lag sie in Hamburg mit 2,37% und am höchsten in Schleswig-Holstein mit 4,18%. Die letzte Zeile der Tabelle veranschaulicht, dass die Sonderschulquote in diesen 24 Jahren insgesamt auf das 2,6-Fache des Wertes von 1952 angestiegen ist, sich also deutlich mehr als verdoppelt hat. In den süddeutschen Ländern war der Anstieg stärker als anderswo. Deutlich niedriger war der Anstieg hingegen in den Stadtstaaten, was durch die schon im Jahr 1952 hohen Sonderschulquoten erklärt werden kann.

Tab. 32: Sonderschulquote (Lernen) 1952 bis 1976 nach Ländern (in %)

Jahr	Bundes- republik	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
1952	1,16	0,64	0,60	2,30	2,19	2,33	0,73	1,03	1,83	0,56	X	1,11
1955	1,33	0,94	0,75	2,29	2,27	2,27	0,86	1,15	2,02	0,64	X	1,43
1958	1,44	1,13	0,78	2,57	2,64	2,60	1,03	1,34	1,99	0,64	0,92	1,82
1961	1,74	1,25	0,89	3,76	3,29	3,22	1,27	1,59	2,42	0,94	1,17	2,32
1964	2,01	1,60	1,04	4,64	3,11	3,46	1,61	1,87	2,72	1,10	1,62	2,75
1967	2,44	2,15	1,40	4,50	3,18	2,99	2,37	2,48	3,15	1,28	2,37	3,24
1970	2,97	2,81	[2,02] ¹⁾	3,98	3,13	2,97	2,74	2,83	3,81	1,65	3,08	4,25
1973	3,12	3,21	[2,30] ¹⁾	3,78	2,85	2,51	2,71	3,12	3,80	2,05	3,05	4,34
1976	3,02	3,14	[2,31] ¹⁾	3,13	2,70	2,37	2,69	3,29	3,39	2,39	3,09	4,18
Veränderung 1952 bis 1976 (Index 1952 = 100)												
	259,3	488,8	384,7	136,2	123,4	101,6	369,7	321,1	185,5	426,7	X	376,7

Hinweis 1970 bis 1976: Bayern berichtete über Schulen, Klassen und Schülerinnen und Schüler der Klassen für Lernbehinderte und der Klassen für Geistigbehinderte gemeinsam. Das Ergebnis zur Schülerzahl und damit die Förderquote ist für Bayern überschätzt (im Jahr 1979 lag die Schülerzahl um 6.000 niedriger als 1976 – aber hier sind auch bereits demographische Effekte möglich, da die Schülerzahl im Schulwesen (Insgesamt) in Bayern in diesem Zeitraum um 8% gesunken ist.

→ absolute Schülerzahlen: vgl. im Anhang Tab. A18

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Die absinkende Sonderschulquote bzw. die sinkenden absoluten Schülerzahlen ab dem Jahr 1973 im Bundesergebnis können vermutlich in einem Zusammenhang mit der Eröffnung zahlreicher Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gesehen werden. Die ab 1970 sinkende Quote in den Stadtstaaten könnte zudem durch die Verstärkung von Maßnahmen zur Stärkung der Grundschulen für die Förderung schwacher Schülerinnen und Schüler sowie durch den Beginn von integrativen Modellversuchen erklärbar sein.

Klassengröße, Klassen je Schule und Schulgrößen

Tab. 33: Klassengröße, Klassen je Schule und Schulgrößen 1955 bis 1976 nach Ländern

	1955	1958	1961	1964	1967	1970	1973	1976	Veränderung 1955 bis 1964 in % ¹⁾	Veränderung 1964 bis 1976 in % ¹⁾
	Klassengröße									
Bundes- republik	22,0	22,5	21,5	20,1	19,5	18,9	17,8	16,4	-8,5	-18,8
BW	20,5	21,3	21,7	20,7	20,5	20	18,3	15,8	0,9	-23,4
BY	22,3	21,9	22,2	21,7	23,9	²⁾			-2,9	X
BE	18,9	19,7	20,2	19,9	17,9	16,5	15,4	13,5	5,5	-32,3
HB	20,2	20,8	19,2	17,8	16,7	14,5	14,3	14	-12,3	-21,4
HH	23,4	23,1	22,8	19,4	17,9	19	17,6	15,6	-17	-19,4
HE	23,8	23,1	20,9	19,1	18,5	17,8	15,7	15,8	-19,6	-17,4
NI	20,2	20,4	20,8	19,1	18,9	17	15,6	14,9	-5,6	-21,9
NW	23,9	24,8	22,0	20,0	19,7	18,8	18,1	16,9	-16,3	-15,5

	1955	1958	1961	1964	1967	1970	1973	1976	Veränderung 1955 bis 1964 in % ¹⁾	Veränderung 1964 bis 1976 in % ¹⁾
	Klassengröße									
RP	21,4	21,5	22,5	21,6	20,2	18,2	17,8	18	0,8	-16,7
SL	X	20,1	23,1	21,4	21,7	21,3	19,8	18,5	X	-13,6
SH	20,4	20,4	20,2	19,0	18,2	16,7	15,6	15,1	-6,6	-20,9

	1955	1958	1961	1964	1967	1970	1973	1976	Veränderung der Klassen- größe 1955 bis 1964 in % ¹⁾	Veränderung der Klassen- größe 1964 bis 1976 in % ¹⁾
	Klassen je Schule									
Bundes- republik	5,4	5,4	6,5	7,0	7,1	8,0	9,3	10,1	28,1	45,1
BW	5,0	5,4	6,2	5,9	5,7	6,2	8	9,7	17,8	63,9
BY	5,6	5,3	5,1	5,4	5,0	2)			-4,3	X
BE	12,7	11,5	13,8	15,4	14	15,4	17,4	15,7	21,7	1,8
HB	8,3	9,3	11,2	10,7	11,3	13,5	13,8	13,9	28,5	30,1
HH	9,5	10,7	11,3	11,2	11,1	10,9	11,1	11,3	17,2	0,8
HE	7,1	8,0	9,6	9,2	10,6	7,3	9,3	10,1	29,8	10,4
NI	5,6	5,1	5,6	7,0	7,5	9,4	11,6	12,7	25,6	81
NW	4,3	4,5	6,2	6,9	7,3	9,6	10,9	11,7	58,7	70,9
RP	4,0	4,1	5,5	5,1	5,1	5,7	6,7	8,3	26,2	63,3
SL	X	3,0	2,8	4,2	5,8	7,7	8,5	9,3	X	120,6
SH	6,5	6,5	6,8	7,1	6,2	8,3	9,9	8,8	8,7	24,6

	1955	1958	1961	1964	1967	1970	1973	1976	Veränderung der Schulgröße 1955 bis 1964 in % ¹⁾	Veränderung der Schulgröße 1964 bis 1976 in % ¹⁾
	Schulgrößen									
Bundes- republik	120,1	122,2	140,4	140,5	138,2	150,5	165,2	165,6	17,0	17,8
BW	103,4	115,7	133,8	122,9	117	124,5	146,7	154,4	18,9	25,6
BY	125	116,2	112,7	116,3	120	122,2	131,3	128,5	-7,0	10,5
BE	238,8	227,3	277,5	306,4	250,7	254,4	269,2	211,3	28,3	-31,1
HB	168,7	192,5	215,7	190,2	189,4	195,9	197,7	194,4	12,7	2,2
HH	223	246,9	257,3	216,9	199,9	206,6	195	176,2	-2,7	-18,7
HE	167,7	183,8	200,7	175	196,5	129,9	146,4	159,6	4,3	-8,8
NI	113,3	103,3	117,1	134,2	142,1	160,3	180,8	189,7	18,5	41,4
NW	103,1	111,8	137,3	136,9	143,6	180,9	197,7	197,8	32,8	44,5
RP	85,8	88,2	123,6	109,1	103,7	104,2	119,5	148,4	27,2	36,0
SL	X	60,3	65,9	90,1	125,8	165	168,6	171,8	X	90,7
SH	133,1	132,4	138	135,1	112,5	139,3	153,4	133,3	1,6	-1,4

¹⁾ Hier wurde mit den nicht auf die erste Kommastelle gerundeten Werten gerechnet.

²⁾ Bayern berichtet von 1970 bis 1976 über die Schulen, Klassen und Schülerinnen und Schüler der Klassen für Lernbehinderte und der Klassen für Geistigbehinderte gemeinsam. Das Ergebnis zur Schülerzahl ist überschätzt. Daher ist keine Aussage möglich.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, eigene Berechnungen

Klassengröße: Im Jahr 1949 umfassten die Klassen an Schulen für Lernbehinderte laut Statistik im Durchschnitt über alle westdeutschen Länder noch 26,3 Schülerinnen und Schüler (vgl. im Anhang Tab. A20).⁶² Bis 1955 sank die Klassengröße im Bundesdurchschnitt auf 22 Schülerinnen und Schüler ab, am kleinsten waren die Klassen mit 18,9 Schulkindern in Berlin und am größten mit 23,9 Schulkindern in Nordrhein-Westfalen (Tab. 33). Die Klassen waren damit aber meist noch größer, als es der Hilfsschulverband 1954 empfohlen hatte. Bis 1964 ging die Klassengröße im Bundesdurchschnitt auf 20,1 Schülerinnen und Schüler je Klasse zurück, lediglich in Berlin und Rheinland-Pfalz wurden die Klassen größer. Zwischen 1964 und 1976 ist dann bundesweit ein Rückgang der Klassengröße um fast ein Fünftel auf 16,4 Kinder je Klasse festzustellen, was der KMK-Empfehlung von 1972 mit 16 Schulkindern je Klasse nahekam. Die kleinsten Klassen gab es 1976 in Berlin und Bremen. In Rheinland-Pfalz sowie im Saarland waren die Klassen durchschnittlich mehr als 18 Schülerinnen und Schüler je Klasse groß. Weiterhin ist für das Jahr 1972 festzustellen, dass im Bundesdurchschnitt in 61,7% der Klassen zwischen 13 und 20 Schülerinnen und Schüler lernten (Tab. 34).

Tab. 34: Klassen für Lernbehinderte 1972 nach Gruppen von Klassengrößen und Ländern

Land	Klassen	Klassen- größe im Ø	Schülerinnen und Schüler je Klasse											
			bis 8		9 bis 10		11 bis 12		13 bis 20		21 bis 25		26 und mehr	
			Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
Bundes- republik	16.167	18,3	202	1,2	326	2,0	790	4,9	9.972	61,7	4.368	27,0	509	3,1
BW	2.340	19,2	34	1,5	41	1,8	93	4,0	1.290	55,1	743	31,8	139	5,9
BY	1.762	21,8	3	0,2	1	0,1	13	0,7	520	29,5	1.048	59,5	177	10,0
BE	605	15,5	32	5,3	38	6,3	62	10,2	427	70,6	46	7,6	–	–
HB	213	14,7	9	4,2	12	5,6	21	9,9	164	77,0	7	3,3	–	–
HH	368	17,4	4	1,1	3	0,8	7	1,9	298	81,0	56	15,2	–	–
HE	1.331	16,8	18	1,4	30	2,3	87	6,5	991	74,5	199	15,0	6	0,5
NI	2.175	16,4	21	1,0	59	2,7	165	7,6	1.723	79,2	205	9,4	2	0,1
NW	5.417	18,8	39	0,7	73	1,3	203	3,7	3.259	60,2	1.685	31,1	158	2,9
RP	609	18,4	10	1,6	10	1,6	29	4,8	393	64,5	165	27,1	2	0,3
SL	275	20,3	–	–	1	0,4	3	1,1	148	53,8	101	36,7	22	8,0
SH	1.072	15,8	32	3,0	58	5,4	107	10,0	759	70,8	113	10,5	3	0,3

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1972, eigene Berechnungen

Interessant ist zudem die Spannweite, denn so wurden einerseits in 27,0% der Klassen 21 bis 25 und in 3,1% sogar 26 und mehr Schulkinder unterrichtet. Auf der anderen Seite wurden in 4,9% aller Klassen nur elf bis 20 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, in weiteren 3,2% sogar maximal zehn. Neben den deutlichen Unterschieden nach Bundesländern schon im Landesdurchschnitt zeigen sich wiederum deutliche Organisationsunterschiede auch innerhalb

⁶² An den Volksschulen waren es im Durchschnitt 46 Schülerinnen und Schüler. Die Größe variierte dabei zwischen 40 Schülerinnen und Schülern in Hamburg und 47 in Nordrhein-Westfalen sowie in Rheinland-Pfalz (Köhler et al. 2014).

der einzelnen Länder. Ein Grund dafür könnte bei den Flächenländern in den unterschiedlichen Bevölkerungsdichten von Stadt und Land liegen. Zudem gab es in einigen Ländern auch einen Ermessensspielraum für die Klassengrößen an Schulen für Lernbehinderte (siehe oben, Seite 142f). Zudem gab es eventuelle Regelungen für nochmals sinkende Klassengrößen, wenn bei einer Schülerin oder einem Schüler mehrere Förderschwerpunkte festgestellt wurden.

Während für Flächenländer aufgrund unterschiedlicher Bevölkerungsdichten der Regionen diese Unterschiede in den Klassengrößen noch eher nachvollziehbar erscheinen, ist es doch erstaunlich, dass sich diese Binnenunterschiede auch in den einzelnen Stadtstaaten zeigen. So wurden in Bremen (Bremen und Bremerhaven) in rund 10% der Klassen maximal zehn Schülerinnen und Schüler unterrichtet, in 3,3% der Klassen waren es 21 bis 25. In Berlin lernten dagegen sogar in 7,6% der Klassen 21 bis 25 Schulkinder.

Somit kann festgestellt werden, dass sich die Rahmenbedingungen des Besuchs einer Schule für Lernbehinderte im Jahr 1972 sehr deutlich sowohl zwischen den Ländern als auch bereits regional in den einzelnen Ländern unterschieden. Es gab offenbar nur eine geringe Standardisierung. Angesichts der KMK-Empfehlung 1972, dass „die Schülerzahlen der Klassen und Gruppen [...] erheblich unter denen der allgemeinen Schulen liegen“ müssen (KMK 1972, 10), ist festzustellen, dass eine Klasse für Lernbehinderte mit 26 und mehr Kindern den Empfehlungen der KMK nicht entsprach.

Klassenzahl je Schule: Die Berechnung der Kennziffer muss berücksichtigen, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen meist erst im Verlauf der Schulzeit einer Schülerin oder eines Schülers festgestellt wird. In den oberen Jahrgangsstufen lernen deutlich mehr Kinder und Jugendliche als in den unteren Jahrgangsstufen (siehe oben, Seite 139). Daher bestand vermutlich nicht die Notwendigkeit, an jeder Schule auch Klassen für alle Jahrgangsstufen einzurichten.

Die Anzahl der Klassen je Schule ist im Bundesdurchschnitt stetig angestiegen, bis 1964 auf sieben Klassen je Schule. Eine Auswertung für fünf Bundesländer hat für das Jahr 1966 ergeben, dass fast 10% der Schulen einklassig organisiert waren (Werneke 1969, 311). Diese Schulen konnten die vom VDH 1954 empfohlenen Organisationsstandards nicht erfüllen. Für die Schulkinder bedeutete dies häufig jahrgangsübergreifenden Unterricht anstatt einem Schulbesuch im Rahmen von zu durchlaufenden Jahrgangsstufen. Im Jahr 1976 wurden im Bundesdurchschnitt schließlich zehn Klassen je Schule angeboten. Damit bestand theoretisch ein voll gegliedertes Jahrgangssystem (Klasse 1 bis Klasse 10). Allerdings wurden aufgrund der oben schon gezeigten Verteilung der Schülerschaft auf die unterschiedlichen Jahrgangsstufen vermutlich die Klassen der Sekundarstufe I mehrfach angeboten, andere Jahrgangsstufen wiederum nur an einigen Schulen (siehe oben, Seite 139).

Für Niedersachsen liegen zusätzliche Analysen vor. Im Jahr 1960 wurden an rund einem Viertel der Schulen für Lernbehinderte nur eine oder zwei Klassen unterrichtet, und ein weiteres Viertel der Schulen umfasste lediglich drei Klassen. Nur etwa ein Drittel der Schulen umfasste sechs Klassen. Von diesen sechsklassigen Schulen lagen 25 in Stadtkreisen und zehn in Landkreisen (Freiburg 1994, 188, 199). Bis 1970 stieg der Anteil an Schulen mit acht (!) Klassen auf rund 55% an. Nach wie vor gab es aber an 11% der Schulen nur eine, zwei oder drei Klassen, und etwa 22% der Schulen umfassten maximal vier Klassen.

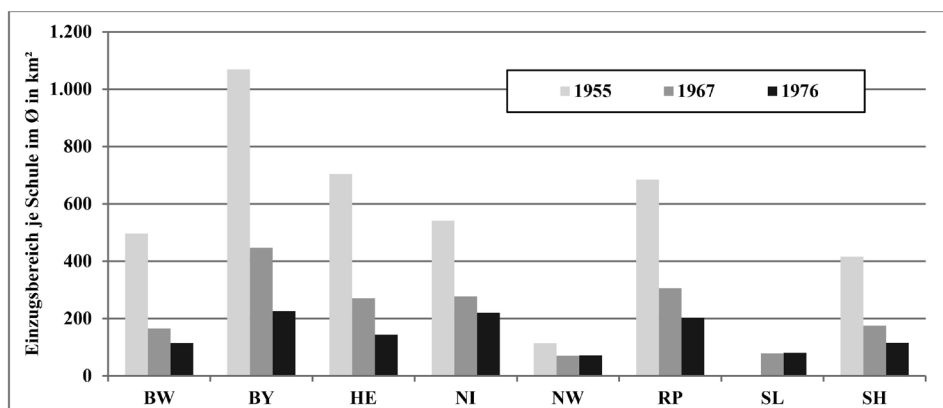
Auch im Jahr 1970 zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen Stadt- und Landkreisen. Während in den Stadtkreisen fast alle Schulen acht Klassen umfassten, galt das nur für 44% der Schulen in Landkreisen. Zudem waren die Klassen in Landkreisen etwas größer als in kreisfreien Städten (1960: 23 gegenüber 22 Schülerinnen und Schülern je Klasse; 1970: 17 gegenüber 16).

Die immens langen Anfahrtswege der Schulkinder in ländlichen Gegenden wurden also nicht durch bessere Lernbedingungen in Form von kleineren Klassen als in den Stadtkreisen ausgeglichen. Zudem wurden in zahlreichen Schulen der Landkreise nur wenige Klassen je Schule angeboten. Ein gegebenenfalls notwendiger Schulwechsel auf eine andere Schule für Lernbehinderte ging im Einzelfall wohl mit noch längeren Wegen vom Wohnort zur Schule einher.

Schulgröße: Im Bundesdurchschnitt wurden 1955 an jeder Schule für Lernbehinderte 120 Schulkinder unterrichtet. Es gab aber deutliche Länderunterschiede. In Hessen lernten an einer Schule 168 Schulkinder, im Saarland im Jahr 1958 hingegen nur 60. In den Stadtstaaten waren die Schulen noch einmal deutlich größer. Bis 1964 stieg die Schulgröße im Bundesdurchschnitt um fast 18% an, dabei deutlich stärker in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. In diesen beiden Ländern waren die Schulen 1955 noch unterdurchschnittlich kleine Einheiten. Zwischen 1964 und 1976 wurden die Schulen im Bundesdurchschnitt erneut um 17% größer. Besonders stark war der Anstieg mit mehr als 40% in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen und mit fast 91% im Saarland. Deutlich kleiner wurden die Schulen dagegen in Berlin und Hamburg. In beiden Ländern war auch früher als anderswo die Sonderschulquote rückläufig. Regionale Unterschiede in der Schulgröße sind für Niedersachsen dokumentiert: Dort lernten an eine Schule für Lernbehinderte 1960 in einem Stadtkreis durchschnittlich 216 Schulkinder, an einer Schule in einem Landkreis dagegen nur 68. Im Jahr 1970 lagen die Schulgrößen bei 224 bzw. nur 139 Schulkindern (Freiburg 1994, 202). In Hessen zeigt sich im Übrigen für das Jahr 1965, dass an den Schulen mit einem Heim nur 83 Kinder lernten, an Tagesschulen hingegen 183 (Statistisches Landesamt Hessen 1966). Unter den Schulen mit Heim gab es aber auch zwei, die jeweils mehr als 200 Schulkinder unterrichteten.

Durchschnittliche Einzugsbereiche der Flächenländer

Abb. 13 veranschaulicht die durchschnittlichen Schuleinzugsbereiche in km² in den Jahren 1955, 1967 und 1976 in den einzelnen Flächenländern. Die Stadtstaaten bleiben bei dieser Betrachtung außen vor, da die Einzugsbereiche dort aufgrund der kleinen Gebietsfläche bei viel höherer Bevölkerungsdichte deutlich kleiner waren.



→ Daten: vgl. im Anhang Tab. A21; zum Vergleich der Einzugsbereiche mit denen der Volksschule: Tab. A22

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Abb. 13: Durchschnittliche Einzugsbereiche der Schulen für Lernbehinderte 1955, 1967 und 1976 in km² – nur Flächenländer

Im Jahr 1955 gab es die kleinsten Einzugsbereiche in Nordrhein-Westfalen. Dies war möglich durch eine hohe Bevölkerungsdichte von 436 Personen pro km² bei einer gleichzeitig relativ hohen Sonderschulquote von 2,02% (Tab. 13 und Tab. 32). Die Schulen umfassten zudem durchschnittlich nur 4,3 Klassen je Schule, bei allerdings 23,9 Schülerinnen und Schülern je Klasse (Tab. 33). Bedeutsam ist außerdem, dass die Schulträgerschaft (über alle Sonderschultypen hinweg) in Nordrhein-Westfalen im Jahr 1955 zu 95% bei den Gemeinden und kreisfreien Städten lag (siehe Kapitel 8, Seite 271). Es kann hier die These aufgestellt werden, dass eine Schulträgerschaft auf Gemeindeebene vermutlich viele Kommunalvertretungen zur Einrichtung eines eigenen Angebotes innerhalb der Gemeindegrenzen veranlasste.

Die größten Einzugsbereiche gab es 1955 in Bayern mit 1.069 km², was in etwa der 3,5-Fachen Fläche der Stadt München entspricht. In Bayern war damit in vielen Regionen gar kein tägliches Pendeln in eine Schule für Lernbehinderte möglich. Eine organisatorische Antwort war die Errichtung von Schülerheimen, auf die schon die KMK verwiesen hatte (siehe oben, Seite 147). In Bayern waren im Jahr 1959 16 von 82 Schulen für Lernbehinderte mit einem Heim verbunden (siehe oben, Seite 147; Anhang Tab. A19). Als Grund für die im Ländervergleich eher geringe Sonderschulquote von 0,75% ist wohl die damalige Gesetzeslage des Landes anzuführen. Der Landessonderschulverband Bayern berichtete, dass im Jahr 1961 für diejenigen Schulen für Lernbehinderte, die ohne eine weitere Sonderschulabteilung bestanden, die gleichen Voraussetzungen zum Beispiel hinsichtlich der Mindestgröße für eine Eröffnung gelten würden wie für die Volksschulen (ZfH 1963, 292).

In Hessen gab es 1955 mit 704 km² die zweitgrößten Einzugsbereiche unter den Flächenländern. Dies entsprach der 2,8-Fachen Fläche der Stadt Frankfurt am Main. Der hauptsächliche Grund für die großen Einzugsbereiche waren die in Hessen stark verbreiteten Sonderklassen an Volksschulen (siehe unten, Seite 154). Im Jahr 1955 gab es 100 Sonderklassen im Land. Landesweit lernten drei von zehn lernbehinderten Schulkindern in einer solchen Klasse (Anhang Tab. A24). Die individuelle Zugänglichkeit zu einer sonderpädagogischen Förderung war durch diese 100 Klassen deutlich höher, als es die Berechnung der Schuleinzugsbereiche vermuten lässt.

Im nur wenig dicht besiedelten Schleswig-Holstein mit damals 144 Einwohnern pro km² gab es im Jahr 1955 nur 38 Schulen für Lernbehinderte (Tab. 13 und Tab. 31). Die Einzugsbereiche waren in der Folge durchschnittlich 416 km² groß. Zugleich waren die Schulen mit 133 Schulkindern bzw. 6,5 Klassen je Schule aber deutlich größer als in anderen Ländern. Landesweit wurde die sonderschulische Förderung noch durch 51 Sonderklassen für Lernbehinderte an Volksschulen ergänzt.

Nach 1955 wurden in allen Ländern aufgrund von Neueröffnungen von Schulen die Schuleinzugsbereiche deutlich kleiner. Besonders deutlich fiel die Verkleinerung im Vergleich von 1955 zu 1976 in Bayern und Hessen mit fast 80%, in Niedersachsen mit 60% und in Nordrhein-Westfalen mit rund 38% aus. Die kleinsten Schuleinzugsbereiche wurden nun in den dicht besiedelten Ländern Nordrhein-Westfalen und dem Saarland mit 71 km² bzw. 80 km² ermöglicht. Gleichwohl lagen im Jahr 1976 die Einzugsbereiche für Volks- bzw. Grundschulen nur bei 7,0 km² bzw. 7,7 km² (Anhang Tab. A22). Die Eltern von Kindern, die auf einer Schule für Lernbehinderte unterrichtet wurden, mussten von einem zehnfach so großen Einzugsbereich einer Schule ausgehen als bei einem Volksschulbesuch. Die entsprechenden Wege mussten von den Schulkindern täglich zurückgelegt werden.

6.3.3 Sonderklassen für Lernbehinderte an Volksschulen

In den ersten Jahrzehnten nach 1945 gab es in den Ländern auch Sonderklassen für Lernbehinderte an den Volksschulen. Tab. 35 stellt einige Zeitpunkte bis 1961 dar.

Tab. 35: Sonderklassen für Lernbehinderte an Volksschulen 1949 bis 1961 nach Ländern*

Land	1949	1952			1955		1961	
	Klassen	Klassen		Schülerinnen und Schüler	Klassen	Schülerinnen und Schüler	Klassen	Schülerinnen und Schüler
		Insgesamt	darunter in Landkreisen					
Bundesrepublik	215	294	238	6.419	278	5.767	368	7.479
BW	19 ¹⁾	36	31	720	33	659	101	2.061
BY	18	18	9	430	21	431	27	527
HB	10	•	•	•	2	33	5	78
HH	34	24 ²⁾	X	•	14	300 ⁴⁾	6	139
HE	26	97	91	2.291	100	2.158	123	2.602
NI	45	56	46	1.430	43	923	30	626
NW	9	10	8	216	6	103	5	132
RP	4	10	10	309	8	194	9	196
SH	50	43 ³⁾	43	1.023	51	966	62	1.118

* Nach 1961 wurde die Berichterstattung über die Sonderklassen zunehmend lückenhaft. Die Berichterstattung endete dann mit dem Jahr 1969.

¹⁾ 1949: Württemberg – Baden, ohne Württemberg-Hohenzollern. ²⁾ Jahr 1953.

³⁾ ohne Hilfsschulklassen der dänischen Minderheit in Schleswig. ⁴⁾ unsicherer Wert (Schülerzahl 1954=499, 1953=511).

Quelle: Statistisches Amt des Vereinigten Wirtschaftsgebietes mit der Führung der Statistik für Bundeszwecke beauftragt. Ausführliche Ergebnisse der Erhebung an den allgemeinbildenden Schulen nach dem Stand vom Mai 1949 (Arb.-Nr. VIII/9/3); Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1952, 1955, 1961

Im Jahr 1952 gab es in allen Ländern zusammen 294 Sonderklassen für Lernbehinderte an Volksschulen, in denen 6.419 Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden. Die Standorte der Sonderklassen lagen mit Ausnahme von Bayern ganz überwiegend in den Landkreisen und nur selten in Stadtkreisen. Werden die 6.419 Schulkinder der Sonderklassen an Volksschulen im Jahr 1952 mit den 81.687 Schülerinnen und Schülern in Schulen für Lernbehinderte zusammengezählt, so wird deutlich, dass die Schulkinder in Sonderklassen etwa 7,3% der Gesamtzahl an lernbehinderten Schülern ausmachten. Analysen nach Ländern für das Jahr 1952 zeigen darüber hinaus, dass der Anteil der Kinder in Sonderklassen als Teil der Gesamtzahl an lernbehinderten Schülern in Hessen bei 34,5%, in Schleswig-Holstein bei 18,1% und in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz bei fast 12% lag (Anhang Tab. A24). Von 1952 bis 1955 ging die Zahl der Klassen bundesweit auf 278 leicht zurück (unter Berücksichtigung der Eingliederung von Württemberg-Hohenzollern zu Baden-Württemberg) und bis 1961 um weitere 90 Klassen, darunter insbesondere in Baden-Württemberg. Die relative Bedeutung der Sonderklassen wurde bis 1961 in den meisten Ländern geringer. In Hessen hatten die Sonderklassen bzw. deren Schülerzahl auch im Jahr 1961 mit einem Anteil von 26,5% an der gesamten Zahl der lernbehinderten Schülerschaft eine weiterhin hohe Bedeutung (Anhang Tab. A25). Die Größen der Sonderklassen lagen im Bundesdurchschnitt sowohl im Jahr 1956

als auch dann 1961 mit 21,0 bzw. 20,3 Schülerinnen und Schülern etwas niedriger als die Klassengrößen an den Schulen für Lernbehinderte mit 22,0 und 21,5 Kindern je Klasse (eigene Berechnung auf Basis der Schulstatistik).

Die Auswertungen bis zum Jahr 1961 zeigen, dass die Sonderklassen an Volksschulen in einer Reihe von Ländern das System der sonderpädagogischen Förderung von lernbehinderten Schülern in größerem Umfang ergänzten und es somit eine „Nebenentwicklung“ gab.

Auswertungen für einzelne Länder

Für Baden-Württemberg ist bekannt, dass in den späten 1950er Jahren Sonderklassen für Lernbehinderte überwiegend in Südbaden sowie Nord-Württemberg bestanden (Anhang Tab. A27). Für die Länder Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein sind Daten zu Sonderklassen auch für spätere Zeitpunkte als 1961 in den jeweiligen Landesschulstatistiken bzw. Schulverzeichnissen verfügbar. In Hessen stieg die Zahl der Sonderklassen noch bis 1965 auf dann 159 Sonderklassen mit 3.014 Schülerinnen und Schülern an. Im Jahr 1975 gab es 61 Sonderklassen an Grund- und Hauptschulen mit 949 Kindern sowie 34 Sonderklassen an Gesamtschulen mit 532 Schülern. Das entsprach etwa 6% der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Statistisches Landesamt Hessen 1966, 1976).

Im Jahr 1965 wurden in Niedersachsen 592 Kinder in einer Sonderklasse unterrichtet. Nur im Regierungsbezirk Osnabrück bestanden keine Sonderklassen (Anhang Tab. A28). In den folgenden Jahren stieg die Schülerzahl in Sonderklassen im Landesergebnis auf 739 an, allerdings bei unterschiedlichen Entwicklungen in den einzelnen Regierungsbezirken. Bis 1969 sank in Hildesheim und Braunschweig die Schülerzahl und in Hannover wurden die Klassen vollständig aufgelöst. Währenddessen stieg in Lüneburg und Stade die Schülerzahl von 1965 bis 1969 deutlich an. 1975 gab es in Niedersachsen landesweit laut Statistik dann noch 19 Sonderklassen an Grund- und Hauptschulen, in denen 278 Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden. Dies entsprach etwa 0,7% aller lernbehinderten Schüler (Kultusministerium Niedersachsen: Die allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen 1975).

6.3.4 Schulorganisatorische Bedingungen im Ländervergleich

Kennziffern im Ländervergleich zum Zeitpunkt 1975

Tab. 36 bildet zentrale Kennziffern der Schulen für Lernbehinderte im Jahr 1975 im direkten Ländervergleich ab. Die Darstellung erfolgt ohne Bayern, da das Land bis 1976 über die Schulen, Klassen und Schülerinnen und Schüler der Klassen für Lernbehinderte sowie für Geistigbehinderte gemeinsam berichtete. Hinsichtlich der einzelnen Kennziffern im Vergleich kann festgestellt werden:

Private Schulen: Von den 1.503 Schulen für Lernbehinderte wurden im Jahr 1975 nur 31 Schulen in privater Trägerschaft geführt. Eine gewisse Bedeutung hatten private Schulen in Baden-Württemberg mit einem Anteil von 4,2% und in Rheinland-Pfalz mit 6,1%.

Sonderschulquote: Im Bundesdurchschnitt lag die Sonderschulquote bei 3,17%. In Rheinland-Pfalz mit 2,39% lag sie am niedrigsten und in Schleswig-Holstein mit 4,18% am höchsten.

Einzugsbereich: Im Bundesdurchschnitt betrug der Einzugsbereich noch 119 km² je Schule. In den Stadtstaaten waren die Einzugsbereiche am kleinsten. Es bestanden deutliche Unterschiede zwischen den Flächenländern. Am kleinsten war der Einzugsbereich je Schule in Nordrhein-Westfalen mit 69 km² und am größten in Niedersachsen mit 277 km² (Bayern 1977: 300 km²).

Schulgröße: An jeder Schule wurden im Bundesdurchschnitt 178 Schulkinder unterrichtet. In den Stadtstaaten waren die Schulen deutlich größere Schuleinheiten als in den Flächenländern.

Unter den Flächenländern bestanden wiederum deutliche Unterschiede. Die Schulgröße reichte von 139 Schulkindern in Rheinland-Pfalz bis hin zu 197 und 192 Kindern je Schule in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. In einigen Ländern gab es deutliche Unterschiede zwischen den öffentlichen und den privaten Schulen.

Klassengröße: Es gab deutliche Länderunterschiede hinsichtlich der Klassengröße. Diese reichten von 13,2 Schülerinnen und Schülern je Klasse in Bremen bis hin zu 18,3 im Saarland. Mit Ausnahme des Saarlands und Baden-Württembergs (sowie Bayerns im Jahr 1977) wurden die jeweiligen Länderrichtwerte des Jahres 1977 erreicht (siehe oben, Seite 142f). Die Stadtstaaten realisierten deutlich kleinere Klassen, als es die eigenen Ländervorgaben bestimmten. Die Klassen an privaten Schulen waren in allen Bundesländern kleiner als die Klassen an öffentlichen Schulen.

Klassenzahl je Schule: In allen Ländern mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz umfassten die Schulen mindestens neun Klassen. Für die privaten Schulen galt dies nur in Baden-Württemberg und Berlin. Sofern an diesen privaten Schulen auch alle Jahrgangsstufen angeboten wurden, mussten die Klassen wohl häufiger als an öffentlichen Schulen mehrere Jahrgangsstufen umfassen. Damit erfüllten diese privaten Schulen nicht die Empfehlungen der KMK von 1977, dass die Schulen mindestens neun Klassen haben und damit einer Organisation wie im Regelschulwesen entsprechen sollten.

Tab. 36: Schulen für Lernbehinderte 1975 (teilweise 1976) nach Ländern (ohne Bayern) und Trägerschaft

	Bundes-Republik (ohne BY)	BW	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Öffentliche und Private Schulen											
Anzahl an Schulen	1.503	313	36	16	34	152	210	493	99	32	118
Schülerinnen und Schüler (1976)	262.791	48.164	8.028	3.111	5.816	23.459	40.978	94.936	14.547	5.496	18.256
Sonderschulquote (1976)	3,17	3,14	3,13	2,70	2,37	2,69	3,29	3,39	2,39	3,09	4,18
Einzugsbereich in km ²	119	114	13	26	22	139	227	69	201	80	134
Schulgröße im Ø	178	156	235	186	177	150	192	197	139	168	153
Klassengröße im Ø	16,2	16,2	14,2	13,2	16,1	16,0	15,2	17,1	17,8	18,3	15,2
Klassen je Schule	10,8	9,6	16,5	14,1	11,0	9,4	12,7	11,6	7,8	9,2	10,1
Öffentliche Schulen											
Anzahl an Schulen	1.472	300	35	16	33	147	210	488	93	32	118
Schulgröße im Ø	177	158	238	186	182	153	191	199	144	168	151
Klassengröße im Ø	16,3	16,4	14,2	13,2	16,3	16,1	15,2	17,1	18,2	18,3	15,4
Klassen je Schule	10,9	9,6	16,7	14,1	11,2	9,5	12,6	11,7	7,9	9,2	9,8

	Bundes- Republik (ohne BY)	BW	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Private Schulen											
Anzahl an Schulen	31	13	1	–	1	5	–	5	6	–	–
Anzahl an Privatschulen	2,1	4,2	2,8	–	2,9	3,3	–	1,0	6,1	–	–
Schulgröße im Ø	103	104	103	–	49	69	–	98	70	–	–
Klassengröße im Ø	11,4	11,2	11,4	–	8,2	11,9	10,1	15,3	10,8	–	9,7 ²⁾
Klassen je Schule	9,0	9,2	9,0	–	6,0	5,8	–	6,4	6,5	–	–

¹⁾ Bundesergebnis ohne Bayern. ²⁾ Schleswig-Holstein meldet zehn Klassen für Lernbehinderte mit etwa 300 Schülerinnen und Schülern – diese Klassen wurden vermutlich an einer Privatschule anderen Hauptförderschwerpunkts unterrichtet.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1975 und 1976

6.4 Analysen für den Zeitraum 1976 bis 2012

6.4.1 Phase des Schülerrückgangs bis 1997 (Bundesebene)

Im Jahr 1976 gab es laut Statistik 1.822 Sonderschulen für Lernbehinderte im Bundesgebiet. Bis 1979 verringerte sich diese Zahl um 158 Schulen (Tab. 37; Länderdaten: vgl. im Anhang Tab. A30). Ursächlich dafür war ein einmaliger Effekt der statistischen Erhebung in Bayern. Dort wurden noch bis 1976 die Schulen für Lernbehinderte und die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zusammen berichtet, danach nicht mehr. Die Anzahl an Schulen für Lernbehinderte ging dort daher im Vergleich zum Jahr 1979 um 87 Schulen zurück. In Nordrhein-Westfalen wurden 21 Schulen, in Baden-Württemberg 15 und in Rheinland-Pfalz fünf Schulen geschlossen. In Berlin, Bremen und Schleswig-Holstein wurden hingegen einige Schulen neu eröffnet.

Zwischen 1976 und 1979 gab es parallel einen drastischen Schülerrückgang. Innerhalb von nur drei Jahren ging die Zahl der Sonderschülerinnen und Sonderschüler um über 41.000, das heißt um 13,8%, zurück. Dieser Rückgang war deutlich stärker als im Schulwesen (Insgesamt), wo der Rückgang nur 6,8% betrug. Im Ergebnis sank die Sonderschulquote im Bundesergebnis von 3,02% auf 2,78% (Länderdaten: vgl. im Anhang Tab. A30). Nach 1979 ging die Zahl der Sonderschülerinnen und Sonderschüler innerhalb von nur sechs Jahren um weitere fast 100.000 Schüler zurück; das entsprach rund 37% der Schülerschaft. Der Rückgang war erneut deutlich stärker als im Schulwesen (Insgesamt) mit rund 32%. Die Sonderschulquote sank daher weiter auf 2,30% ab. Die Gründe für den Schülerrückgang waren vermutlich mannigfaltig. Ganz wesentlich dürfte der weitere Ausbau der „anderen Sonderschultypen“ dazu beigetragen haben, darunter vermutlich besonders der Ausbau der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Schulkinder, die bislang die Leistungserwartungen der Schule für Lernbehinderte nicht erfüllt hatten, wurden möglicherweise zunehmend umgeschult. Hinzu kamen wohl auch weniger Überweisungen an eine Schule für Lernbehinderte aufgrund einer vermehrten gesellschaftlichen Kritik am Konzept der Schule für Lernbehinderte. Einige Schülerinnen und Schüler wurden zudem vermutlich in Modellversuchen integrativ unterrichtet, oder es setzten andere pädagogische Maßnahmen bei langanhaltenden Lernproblemen ein. Der Deutsche Städtetag empfahl im Jahr 1976 seinen Mitgliedern eine Absenkung der Sonderschulquote: Der Anteil sollte auf 3,5% und später auf 2,5% sinken (siehe oben, Seite 139).

Denkbar ist auch, dass aufgrund rückgängiger Schülerzahlen im Schulwesen (insgesamt) eine gewisse Konkurrenz um Schulkinder entstand. Die sinkenden Schülerzahlen beeinflussten möglicherweise manche Entscheidung über die Feststellung einer Sonderschulbedürftigkeit.

Nach 1985 verlangsamte sich der Schülerrückgang zwar, setzte sich aber dennoch weiter fort. Der Schülerrückgang fiel erneut stärker aus als im Schulwesen (Insgesamt). Der Rückgang um 27.000 Schülerinnen und Schüler von 1985 bis 1988 bedeutete ein Absinken der Sonderschulquote auf nur noch 2,07%. Es wurden in absoluten Zahlen betrachtet im Jahr 1988 nicht einmal mehr halb so viele Schülerinnen und Schüler auf einer Schule für Lernbehinderte unterrichtet wie noch zwölf Jahre zuvor.

Zusammenfassend ist für den Zeitraum von 1976 bis 1988 festzustellen, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler um rund 55% zurückging. Demgegenüber sank die Zahl an Schulen nur um 18%, dabei deutlich stärker in Berlin, Hamburg und im Saarland. Im Vergleich eher wenige Schulen wurden in Hessen und Niedersachsen geschlossen, und in Schleswig-Holstein kam sogar eine Schule neu hinzu. Die Schulen wurden zu deutlich kleineren Schuleinheiten. Die durchschnittliche Größe verringerte sich von 166 Schulkindern im Jahr 1976 auf 92 im Jahr 1988. Die Klassengröße ging im Bundesdurchschnitt von 16,4 Schülerinnen und Schülern auf 11,2 zurück, also um rund ein Drittel.⁶³ Der Schülerrückgang um fast 55% ging also vor allem mit einer Absenkung der Klassengröße und der Reduzierung der Anzahl an Klassen je Schule einher. Dagegen fiel die Zahl der Schulschließungen von 1.822 auf 1.493 Schulen, also um minus 18%, deutlich geringer aus. Dies führte hinsichtlich der Schulorganisation zu nachteiligen Entwicklungen: Die im Vergleich zum Schülerrückgang insgesamt deutlich weniger umfangreichen Schulschließungen führten zu sehr kleinen Schuleinheiten, sodass es ab 1985 durchschnittlich weniger als neun Klassen je Schule gab. In der Tendenz konnten wohl viele Schulen für Lernbehinderte manche Jahrgangsstufen nicht länger anbieten, darunter wohl zumeist die Jahrgangsstufen der Primarstufe. So ist zum Beispiel für Baden-Württemberg im Jahr 1990 bekannt, dass ein Drittel der Schulen für Lernbehinderte nicht die Jahrgangsstufen 1 und 2 anboten (Bargel und Kuthe 1992, 174). Für eine Reihe sehr junger Schülerinnen und Schüler war also der Besuch von noch viel weiter entfernten Sonderschulen nötig, als es die Schuleinzugsbereiche in der Tabelle darlegen. Mit der Absenkung der Klassen je Schule war wohl auch eine Verringerung der Anzahl an Lehrkräften je Schule und damit auch eine Verringerung der fachlichen Qualifikationsbandbreite der Lehrerkollegien verbunden. Es ist anzunehmen, dass Fachunterricht nun häufiger auch von Lehrkräften gegeben wurde, die für dieses Unterrichtsfach nicht fachwissenschaftlich ausgebildet waren.

Tab. 37: Schulen für Lernbehinderte 1976 bis 1997 – Bundesergebnis*

	1976	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997
Anzahl an Schulen ¹⁾	1.822	1.664	1.630	1.558	1.493	1.413	1.375	1.349
Schülerinnen und Schüler	301.732	261.287	209.587	163.635	136.616	138.824	144.934	146.839
Sonderschulquote in %	3,02	2,78	2,50	2,30	2,07	2,08	2,28	2,07
Einzugsbereich in km ²	137	150	153	160	167	176	181	184
Schulgröße im Ø	166	157	129	105	92	98	105	109
Klassengröße im Ø	16,4	14,7	13,4	12,1	11,2	11,6	11,9	12,0
Klassenzahl je Schule	10,1	10,7	9,6	8,7	8,2	8,5	8,9	9,1

* Ab 1991 nur westdeutsche Länder ohne Berlin. ¹⁾ Ab 1985: Zählung von Schulangeboten (siehe Kapitel 4, Seite 96).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 135 und Nr. 185)

63 An den Volks- bzw. Grundschulen war die Entwicklung ähnlich (vgl. im Anhang Tab. A33).

Im Jahr 1988 wurden nur noch rund 137.000 Schülerinnen und Schüler an einer Schule für Lernbehinderte unterrichtet. Damit war eine „Talsole“ erreicht. Bis 1997 erhöhte sich die Schülerzahl dann wieder um etwa 10.000 Kinder und Jugendliche. Die Sonderschulquote lag, da auch die Schülerzahl im Schulwesen (Insgesamt) anstieg, sowohl 1988 als auch 1997 bei 2,07%. Interessanterweise ging die Zahl der Schulen zwischen 1988 und 1997 trotz zusätzlicher rund 10.000 Schulkinder um 144 zurück. Darunter entfielen auf Bayern 50 Schulen,⁶⁴ auf Nordrhein-Westfalen 30 und auf Schleswig-Holstein 22 (Anhang Tab. A30).

In Schleswig-Holstein wurden 22 von 138 Schulen geschlossen, also fast jede sechste Schule. Im Saarland wurden fünf von 24 geschlossen, also fast jede Fünfte. In diesen Ländern scheint dies eher eine absichtsvolle Entwicklungsplanung gewesen zu sein. Denn der Schülerrückgang lag in Schleswig-Holstein bei nur 3,5%, und im Saarland gab es sogar einen leichten Schülerzuwachs um 1,2%.

6.4.2 Phase wieder steigender Schülerzahlen bis 2012 (Bundesebene)

Tab. 38 bildet die Entwicklung der sonderschulischen sowie der integrativen sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt Lernen von 2000 bis 2012 ab. Es liegen mit Ausnahme von 2008 keine Informationen zur Anzahl der Schulen vor, da hierzu keine Daten mehr veröffentlicht wurden. Bereits seit 1988 waren die Schülerzahl und die Sonderschulquote kontinuierlich angestiegen. Dies setzte sich zwischen 1997 und 2003 mit einem Anstieg um 16% auf dann rund 170.000 Schülerinnen und Schüler fort. Die Sonderschulquote stieg auf 2,31% an. So hoch lag sie zuletzt Mitte der 1980er Jahre.

Tab. 38: Sonderschulische und integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen 2000 bis 2012 in den westdeutschen Ländern

	2000	2003	2006	2009	2012
Sonderschulische Förderung					
Schülerinnen und Schüler	163.066	170.086	143.512	123.875	102.635
Sonderschulquote in %	2,24	2,31	2,00	1,86	1,64
Klassengröße im Ø	12,2	12,2	11,7	11,5	11,4
Integrative Förderung					
Schülerinnen und Schüler	24.228	25.165	30.127	36.139	52.420
Integrationsförderquote in %	0,33	0,34	0,42	0,54	0,84
Sonderschulische und Integrative Förderung					
Gesamtförderquote in %	2,57	2,65	2,42	2,40	2,48
Integrationsanteil	12,9	12,9	17,4	22,6	33,8

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik (hier: Sonderschülerinnen und -schüler); Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 185 und Nr. 210, hier: Integrationsschülerinnen und -schüler)

Im Jahr 2003 war dann mit 170.000 Schülerinnen und Schülern der Höhepunkt der sonderschulischen Förderung erreicht. Seitdem ist ein Rückgang der Schülerzahlen festzustellen. Der Rückgang war stärker als im Schulwesen (Insgesamt), sodass die Sonderschulquote im Jahr 2012 noch bei 1,64% lag (nachrichtlich: 2014 bei 1,42%, 2016 bei 1,16%; vgl. im Anhang Tab. A29).

⁶⁴ Die Statistik für Bayern war wohl verzerrt, da es zugleich zu einem beträchtlichen Anstieg der Zahl an Sonstigen Sonderschulen bzw. Sonstigen Sonderschülerinnen und -schülern kam (siehe Kapitel 7, Seite 261).

Im Vergleich von 2003 zu 2012 sank die Quote also um fast ein Drittel, in Schleswig-Holstein mit 60,6%, in Hamburg mit 41,9% und in Bayern mit 46,7% war der Rückgang ausgeprägter.⁶⁵ Im Saarland verblieb die Sonderschulquote auf dem hohen Niveau von 2,0% (Anhang Tab. A30). Mit dem Schülerrückgang einher ging die Schließung von mehr als 200 Schulen zwischen 1997 und 2008 in den westdeutschen Ländern. Durchschnittlich umfassten die Schulen nun 116 Schulkinder (ohne Tab. ; vgl. Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2-6web). Der Rückgang von 1997 bis 2008 war besonders stark in Schleswig-Holstein mit minus 40% sowie in Hamburg mit minus 18%. Im Saarland und in Baden-Württemberg lag die Zahl der Angebote gleich hoch wie schon im Jahr 1997. Im Jahr 2012 lag die durchschnittliche Klassengröße bei 11,4 Schülerinnen und Schülern und damit so niedrig wie zuletzt im Jahr 1988 (nachrichtlich: im Jahr 2014 waren es 11,7 Schülerinnen und Schüler je Klasse, im Jahr 2016 dann 11,56; vgl. Tab. A29).

Während zwischen 2000 und 2012 die Sonderschulquote rückläufig war, stieg zugleich auch die Zahl an Integrationsschülerinnen und -schülern auf mehr als das Doppelte an. Die Integrationsförderquote stieg auf 0,84% an. Der Integrationsanteil (Anteil an der gesamten sonderpädagogischen Förderquote) lag 2012 über alle westdeutschen Länder hinweg bei einem Drittel, wobei insbesondere nach 2006 ein Anstieg zu verzeichnen war (nachrichtlich: 2014 bei 42,5%, 2016 bei 52,8%; vgl. im Anhang Tab. A29). Zusammen ergibt sich für 2012 eine sonderpädagogische Förderquote von 2,48%. Der Anteil ist aber vermutlich unterschätzt, da Bayern und Bremen eine hohe Zahl an „Sonstigen Sonderschülerinnen und -schülern“ berichteten, worunter sich mutmaßlich auch viele Schulkinder mit dem (primären) Förderschwerpunkt Lernen befanden (siehe Kapitel 7.8, Seite 261).

6.4.3 Schulorganisatorische Bedingungen im Ländervergleich

Kennziffern im Ländervergleich zum Zeitpunkt 1998

In Tab. 39 sind einige zentrale Kennziffern der Schulen für Lernbehinderte im Jahr 1998 im direkten Ländervergleich abgebildet. Bayern ist zwar in der Tabelle dargestellt, wird in die folgende Auswertung jedoch nicht einbezogen. Grund ist, dass dort im Vorjahr etwa 25.000 Sonderschülerinnen und -schüler auf „Sonstigen Sonderschulen“ berichtet wurden (siehe Kapitel 7.8, Seite 261). Darunter sind auch Schulkinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu vermuten, wodurch die hier erfolgten Angaben für die Schulen für Lernbehinderte unterschätzt sein dürften. Hinsichtlich der Kennziffern im Vergleich kann festgestellt werden:

Schulanzahl: Insgesamt gab es 1.333 Schulen für Lernbehinderte. Das waren 170 Schulen weniger als noch im Jahr 1975.

Sonderschulquote: Im westdeutschen Durchschnitt lag die Sonderschulquote bei 2,07%. Im Saarland lag sie mit 1,59% am niedrigsten und in Schleswig-Holstein als Flächenland mit 2,70% am höchsten. In Bremen lag die Quote mit 2,83% sogar noch etwas höher.

Einzugsbereich: Im Durchschnitt umfasste der Einzugsbereich einer Schule jeweils 186 km², was gegenüber 1975 mit 119 km² deutlich größer war. Deutliche Unterschiede gab es zwischen den Flächenländern, am kleinsten war der Einzugsbereich je Schule in Nordrhein-Westfalen mit 99 km² und am größten in Niedersachsen mit 239 km² sowie Rheinland-Pfalz mit 245 km². In den Stadtstaaten waren die Einzugsbereiche deutlich kleiner.

⁶⁵ Das Ergebnis für Bayern 2012 ist aber wohl vor allem auf eine veränderte statistische Erfassung zurückzuführen. Zwischen 1999 und 2003 wurden noch etwa 10.000 Schülerinnen und Schüler mehr berichtet, die zuvor unter „Sonstigen Sonderschülerinnen und -schüler“ berichtet wurden.

Schulgröße: Durchschnittlich unterrichtete eine Schule im Jahr 1998 111 Schulkinder. Im Jahr 1975 waren es noch 178 Kinder gewesen. In Nordrhein-Westfalen unterrichtete eine Schule durchschnittlich 131 Schulkinder, in Schleswig-Holstein hingegen nur 70 Kinder.

Klassengröße: Es gab deutliche Länderunterschiede hinsichtlich der Klassengröße. Die Klassengrößen reichten von 10,4 Schülerinnen und Schülern in Niedersachsen bis hin zu 12,9 in Nordrhein-Westfalen.

Klassenzahl je Schule: Im westdeutschen Durchschnitt gab es 9,3 Klassen je Schule, womit eine Jahrgangsgliederung noch erreicht wurde. Mehr als neun Klassen je Schule gab es nur noch in den Stadtstaaten sowie in den Flächenländern Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Unter den Flächenländern reichte die Spannweite von 6,3 Klassen je Schule in Schleswig-Holstein bis hin zu 11,2 in Niedersachsen. In Bremen und Hamburg wurden mit 11,6 und 14,6 einige Klassen zweizügig angeboten.

Tab. 39: Sonderschulische Angebote im Förderschwerpunkt Lernen im Jahr 1998 in den westdeutschen Ländern

	west- deutsche Länder	BW	BY ¹⁾	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Schulangebote	1.333	281	129	14	22	130	199	343	81	19	115
Schülerinnen und Schüler	148.031	26.202	15.899	1.837	3.832	12.319	23.146	44.773	10.195	1.785	8.043
Sonderschul- quote in %	2,07	2,21	1,20	2,83	2,53	1,96	2,63	2,18	2,29	1,59	2,70
Einzugsbereich in km ²	186	127	547	30	34	162	239	99	245	135	137
Schulgröße im Ø	111	93	123	131	174	95	116	131	126	94	70
Klassengröße im Ø	11,9	11,1	14,2	11,3	11,9	12,4	10,4	12,9	11,9	12,1	11,1
Klassenzahl je Schule	9,3	8,4	8,7	11,6	14,6	7,7	11,2	10,2	10,6	7,7	6,3

¹⁾ Bayern ist darstellbar, aber nicht interpretierbar. Für 1997 wurden etwa 26.500 „Sonstige Sonderschülerinnen und -schüler“ auf anderen Sonderschulen berichtet. Darunter sind auch Schulkinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu vermuten.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1998; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 185)

Kennziffern im Ländervergleich zum Zeitpunkt 2008

Tab. 40 veranschaulicht zentrale Kennziffern der Schulen für Lernbehinderte im Jahr 2008 im direkten Ländervergleich. Bayern ist zwar dargestellt, wird in die folgende Auswertung aber nicht einbezogen, denn im Jahr 2008 wurden aus diesem Land nur 30 Sonderschulen für Lernbehinderte gemeldet, es gab aber 148 förderschwerpunktübergreifende Sonderschulen (Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2-6web). An diesen Schulen wurden wohl auch Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen beschult. Auch das Land Bremen meldete überwiegend förderschwerpunktübergreifende Schulangebote (ebd.). Hinsichtlich der einzelnen Kennziffern kann festgestellt werden:

Schulanzahl: Insgesamt gab es noch 1.088 Schulangebote mit dem Förderschwerpunkt Lernen (ohne Bayern und Bremen).

Sonderschulquote: Im Durchschnitt lag die Sonderschulquote bei 2,11% und damit etwas höher als 1998. In Schleswig-Holstein lag sie mit 1,70% am niedrigsten und in Hamburg mit 2,41% am höchsten. Die deutlichste Veränderung gab es in Schleswig-Holstein, wo die Sonderschulquote 1998 noch bei 2,70% lag und 2008 nur noch 1,70% betrug.

Einzugsbereich: Im Durchschnitt betrug die Einzugsbereichsgröße 163 km² je Schule. In allen Ländern mit Ausnahme des Saarlands, wo keine Schulen geschlossen wurden, wurde der Einzugsbereich gegenüber 1998 größer. Nach wie vor war der Einzugsbereich je Schule in Hamburg am kleinsten, wobei er sich mit 42km² gegenüber 34 km² in 1998 aber auch hier deutlich vergrößerte.

Schulgröße: Durchschnittlich wurden an einer Schule noch 107 Schulkinder und damit etwas weniger als im Jahr 1998 mit 111 Schulkindern unterrichtet. In Hamburg waren die Schulen mit durchschnittlich 194 Kindern deutlich größer. Unter den Flächenländern gab es in Nordrhein-Westfalen mit 131 Schulkindern die größten Schulen, in Schleswig-Holstein waren es dagegen nur 73 Schulkinder je Schule. Gegenüber 1998 verringerte sich damit die Schulgröße in Nordrhein-Westfalen deutlich, in Schleswig-Holstein stieg sie sogar etwas an.

Klassengröße: In Niedersachsen waren die Klassen mit 9,8 Schülerinnen und Schülern je Klasse am kleinsten. Die größten Klassen gab es in Hamburg mit 13,4 und in Nordrhein-Westfalen mit 13,1 Schülerinnen und Schülern je Klasse.

Klassenzahl je Schule: Durchschnittlich wurden je Schule 9,4 Klassen unterrichtet, also eine Jahrgangsgliederung noch erreicht. In Hamburg wurde aufgrund der Schulgröße eine Zahl von 14,6 Klassen erreicht. Besonders wenige Klassen bestanden in Schleswig-Holstein. Dort gab es je Schule nur 6,3 Klassen, also die Jahrgangsstufen 3 bis 9 nicht an jedem Standort.

Tab. 40: Sonderschulische Angebote im Förderschwerpunkt Lernen im Jahr 2008 in den westdeutschen Ländern

	westdeutsche Länder ohne BY und HB	BW	BY ¹⁾	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Schulangebote	1.088	277	30	18	116	188	321	79	19	70
Schülerinnen und Schüler	115.863	22.212	13.388	3.500	12.205	19.828	42.080	9.096	1.853	5.089
Sonderschulquote	2,11	1,93	1,05	2,41	2,03	2,36	2,17	2,16	2,03	1,70
Einzugsbereich in km ²	163	129	2.352	42	182	253	106	251	135	226
Schulgröße im Ø	107	80	446	194	105	106	131	115	98	73
Klassengröße im Ø	11,4	10,3	13,2	13,4	11,0	9,8	13,1	10,8	12,3	11,5
Klassenzahl je Schule	9,4	7,8	33,9	14,6	9,6	10,7	10,0	10,6	7,9	6,3

¹⁾ Bayern ist darstellbar, aber nicht interpretierbar. Im Jahr 2008 wurden rund 24.200 „Sonstige Sonderschülerinnen und -schüler“ auf anderen Sonderschulen berichtet, z.B. in „Diagnose- und Förderklassen“

Darunter sind auch Schulkinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu vermuten.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2008; Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2–6web

Statistische Betrachtung der Ergebnisse

Zusammenfassend ist festzustellen, dass zu den verglichenen drei Zeitpunkten 1976, 1998 und 2008 sehr unterschiedliche organisatorische Bedingungen in den einzelnen Bundesländern bestanden. Für alle Flächenländer ist jedoch festzuhalten, dass die Zahl der Angebote stetig reduziert wurde. Darüber hinaus sind zwei „Orientierungen“ festzustellen: In einigen Ländern gab es nach 1975 eine Hinwendung zu großen Einzelsystemen mit einer hohen Zahl an Klassen je Schule.

In anderen Ländern stand durchschnittlich betrachtet der Erhalt einer möglichst wohnortnahen Versorgung im Vordergrund, in deren Folge die Klassenzahl je Schule deutlich zurückging. In Hessen überwog mal die eine, mal die andere Orientierung (bei ansteigender Sonderschulquote zwischen 1998 und 2008).

Hinsichtlich eines Erhalts von früheren organisatorischen Bedingungen der Schulen für Lernbehinderte konnte das Flächenland Niedersachsen den beträchtlichen Schülerrückgang bis 1988 ohne große schulorganisatorische Veränderungen bewältigen. Hier war es von Vorteil, dass schon Mitte der 1970er Jahre die Einzugsbereiche im Vergleich zu den anderen Ländern sehr groß waren. Die einzelnen Schulen wurden von vielen Schulkindern besucht. Trotz allgemein sinkender Schülerzahl sowie in der Folge einer sinkenden Sonderschulquote von 3,29% (1976) auf 2,55% (1988) mussten kaum Schulen geschlossen werden. Das Beibehalten des Angebotes war durch die Kombination aus einer weiteren Absenkung der Klassengröße und einer Absenkung der Zahl an Klassen je Schule von 12,7 auf 10,1 möglich. Insofern kann der Ausbaugrad mit wenigen Standorten bis Mitte der 1970er Jahre für die Zeit des Schülerrückgangs als eine „positive Voraussetzung“ bewertet werden. Denn in anderen Ländern sank die Zahl der Klassen je Schule auf unter acht (Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein). Darauf mussten sich die Schulen mit veränderten Schulkonzepten einstellen. Bisherige Organisationsbedingungen, darunter eine flächendeckende Jahrgangsgliederung, konnten nicht beibehalten werden. Bemerkenswert ist, dass in vier Bundesländern auch die Klassen größer wurden. Die Möglichkeit, die Klassengröße zur Aufrechterhaltung von Standorten zu reduzieren, wurde hier offenbar nicht genutzt.

Erklärungsfaktor länderspezifische Vorgaben

Die oben genannten Darstellungen und Veränderungen sind lediglich das Ergebnis der Auswertung anhand der schulstatistischen Daten. Um die genauen Gründe für die oben genannten Entwicklungen zu eruieren, müsste ein differenzierterer Blick in die Ländervorgaben erfolgen, zum Beispiel in Bezug auf Änderungen von Klassen- und Schulmindestgrößen sowie die konkreten Entscheidungen der jeweiligen Schulträger. Hinsichtlich veränderter Landesvorgaben wird in Kapitel 8 ein Beispiel aus Niedersachsen genannt (siehe Kapitel 8, Seite 280).

Für Nordrhein-Westfalen liegt ein Beispiel für die Aktivitäten der Schulaufsicht vor, die womöglich auch einen Beitrag zum Ergebnis von dort erreichten durchschnittlichen Einzugsbereichsgrößen von 106 km² je Schule geleistet haben (den kleinsten Einzugsbereichen unter allen Flächenländern). Hier erfolgte eine nicht ausreichende Umsetzung der landesrechtlichen Vorgaben für Schulmindestgrößen durch die zuständigen Schulbehörden. Darauf verweisen Ergebnisse des Landesrechnungshofes Nordrhein-Westfalen im Rahmen einer Sonderprüfung in zwei Bezirksregierungen für das Jahr 2011 (LRH NRW 2013). Dort wurde festgestellt, dass im Jahr 2011 zwei Drittel der Schulen für Lernbehinderte die geltenden landesrechtlichen Vorgaben zur Mindestgrößenverordnung unterschritten. Die Mindestzahl an Schulkindern betrug regulär 144. Die geprüften Bezirksregierungen schufen jedoch Ausnahmeregelungen

und erlaubten damit unter bestimmten Umständen den Weiterbetrieb einer Schule bis zu einer Anzahl von 72 Schulkindern je Schule.

Der Landesrechnungshof stellte jedoch fest, dass in jeder zehnten Schule für Lernbehinderte sogar weniger als 72 Kinder unterrichtet wurden. Damit hätte der Betrieb dieser Schulen bereits definitiv eingestellt werden müssen. Weiter stellte sich bei der Prüfung durch den Landesrechnungshof heraus, dass die letzten Entscheidungen über Ausnahmeregelungen zur Unterschreitung der Mindestschülerzahl aus den Jahren 1992 und 1993 stammten. Es wurde seitdem nicht mehr geprüft, ob die vorgegebenen Schulgrößen noch eingehalten wurden bzw. ob die Voraussetzungen für eine Ausnahmeregelung noch vorlagen.

Weiter gab es seitdem aber auch keine weiteren Zustimmungen zur Unterschreitung der Schulmindestgröße (ebd. 13).

Die Tatsache, dass Schulen auch unterhalb von festgelegten Mindestschulgrößen betrieben wurden, betraf offensichtlich nicht nur die Schulen für Lernbehinderte. Aus einer Antwort der Landesregierung Nordrhein-Westfalens auf eine parlamentarische Anfrage ging hervor, dass im Schuljahr 2013/14 insgesamt 38% der Sonderschulen nicht mehr die erforderliche Mindestgröße erreichten (Landtag NRW 2013). Später wurden mit der Änderung des Schulgesetzes bislang mögliche Ausnahmeregelungen zur Unterschreitung der Mindestgrößen abgeschafft (Schwarz 2015, 224).

6.4.4 Sonderschulische und integrative Förderung im Ländervergleich 1998 und 2012

In Tab. 41 ist der Umfang der integrativen Förderung im Jahr 1999 im Ländervergleich dargestellt. Im Jahr 1999 wurden rund 22.800 Schülerinnen und Schüler integrativ beschult. Die Integrationsförderquote lag damit bei rund 0,32%. Der Anteil der Integrationsförderquote an der Gesamtförderquote lag bei 12,5%. Die Statistik weist jedoch Länderunterschiede nach. Dies dürfte zum einen an unterschiedlichen schulrechtlichen Regelungen zur Ermöglichung von integrativer Förderung liegen, zum anderen aber auch an einer unterschiedlichen statistischen Erfassung der Integrationsschülerinnen und -schüler (siehe Kapitel 4, Seite 99). Ein Vergleich ist statistisch zwar möglich, aber vermutlich nur wenig aussagekräftig. Daher wird auf eine detailliertere Analyse der integrativen Förderung im Ländervergleich verzichtet.

Tab. 41: Integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen in den westdeutschen Bundesländern im Jahr 1999

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Schülerinnen und Schüler	22.818	10.706	2.567	324	-	1.440	440	3.166	1.260	490	2.425
Integrationsför- derquote in %	0,32	0,89	0,19	0,50	-	0,23	0,05	0,15	0,28	0,44	0,80
Anteil an Gesamt- förderquote	12,5	29,1	9,2	21,4	-	10,2	1,8	6,5	11,0	21,2	23,0

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1999; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 185)

Im Vergleich von 1998 zu 2012 ist festzustellen, dass die Sonderschulquote gegenüber 1998 in allen Ländern mit Ausnahme des Saarlands rückläufig war (Tab. 39 und Tab. 42). Die Integrationsförderquote stieg ab dem Jahr 1999 von 0,32% auf 0,84% an (Tab. 41 und Tab. 42). Der Integrationsanteil lag nun bei rund einem Drittel, allerdings war er wie schon 1999 in den Ländern unterschiedlich hoch. Die Bandbreite reichte im Jahr 2012 von 12,5% in Niedersachsen bis hin zu 77,4% in Bremen. Aber auch hier müssen die unterschiedlichen statistischen Erfassungsweisen der Länder berücksichtigt werden (siehe Kapitel 4, Seite 99).

Tab. 42: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen 2012 nach Ländern

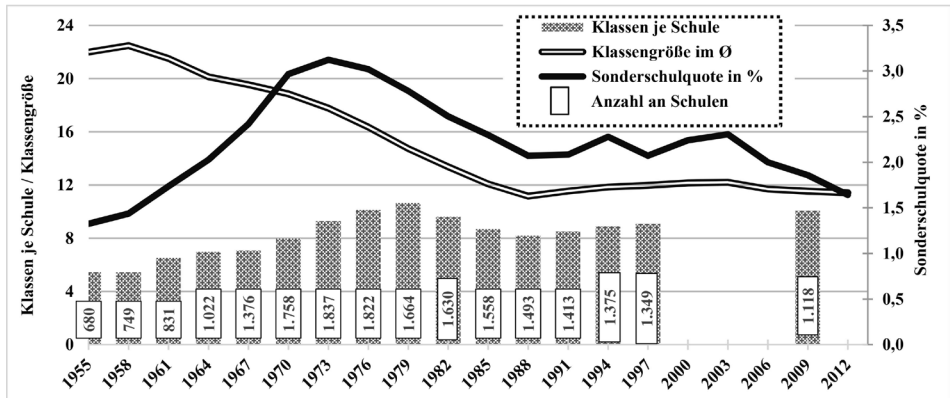
	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Sonderschulische Förderung											
Schülerinnen und Schüler	102.635	19.505	11.574	375	2.233	10.719	15.724	30.248	7.884	1.645	2.728
Sonderschulquote in %	1,64	1,87	0,97	0,69	1,54	1,94	2,01	1,74	2,06	2,01	0,98
Integrative Förderung											
Schülerinnen und Schüler	52.420	10.586	11.060	1.281	2.763	2.521	2.244	11.794	3.128	1.074	5.969
Integrationsförderquote in %	0,84	1,01	0,93	2,35	1,91	0,46	0,29	0,68	0,82	1,31	2,15
Anteil an Gesamtförderquote	33,8	35,2	48,9	77,4	55,3	19,0	12,5	28,1	28,4	39,5	68,6
Sonderschulische & Integrative Förderung											
Schülerinnen und Schüler	155.055	30.091	22.634	1.656	4.996	13.240	17.968	42.042	11.012	2.719	8.697
Förderquote insgesamt %	2,48	2,88	1,90	3,04	3,45	2,40	2,30	2,42	2,87	3,32	3,13

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2012 (hier: Sonderschülerinnen und -schüler); Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 210, hier: Integrationsschülerinnen und -schüler), eigene Berechnungen

Betrachtet man die sonderschulische und die integrative Förderung zusammen, so lag die sonderpädagogische Förderquote im westdeutschen Durchschnitt mit 2,48% im Jahr 2012 ungefähr auf dem Niveau des Jahres 1999. Der absolute Schülerrückgang um rund 25.000 Schülerinnen und Schüler entsprach dem Schülerrückgang im Schulwesen (Insgesamt). Einen Anstieg der sonderpädagogischen Förderquote, das heißt sonderschulische und integrative Förderung zusammen, gab es seit 1999 in Bayern, Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland, einen geringen Anstieg auch in Nordrhein-Westfalen. Rückläufig war der Anteil hingegen in den übrigen vier Ländern. Allerdings ist an dieser Stelle zu betonen, dass im Zeitraum 1998 bis 2012 die Sonderschulquoten in vielen anderen Förderschwerpunkten bundesweit erheblich anstiegen, insbesondere im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (siehe Kapitel 7).

6.5 Zentrale Ergebnisse

Abb. 14 veranschaulicht im Bundesergebnis die Entwicklung der Kennziffern *Anzahl an Schulen*, *Klassenzahl je Schule*, *Klassengröße* und *Sonderschulquote* von 1955 bis 2012.



* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

Daten für 2009: Anzahl an Schulen & Klassen je Schule = Schuljahr 2008.

Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung auf Basis von Tab. 29 sowie Tab. 37

Abb. 14: Entwicklung zentraler Kennziffern der Schulen für Lernbehinderte 1955 bis 2012 – Bundesergebnis*

Absolute Schülerzahl und Sonderschulquote 1955 bis 2012

Die Sonderschulquote stieg von 1952 bis zum Jahr 1973 kontinuierlich von 1,33% auf 3,12% an. In absoluten Zahlen war das ein Anstieg auf mehr als 300.000 Schülerinnen und Schüler. Nach 1973 war die Sonderschulquote bis 1988 gesunken. Dies kann vor allem mit dem Ausbau der anderen Sonderschultypen in Zusammenhang gebracht werden, die neue und spezialisierte Angebote ermöglichten. Danach schwankte die Quote bis 2006 zwischen 2,0% und 2,28%. Seitdem sinkt die Sonderschulquote, im Jahr 2014 lag sie bei nur noch 1,42%. Dabei variierte die Quote zwischen 0,45% in Hamburg und 2,07% in Rheinland-Pfalz (Anhang Tab. A30). Es ist darauf hinzuweisen, dass die Länder in unterschiedlichem Umfang auch über „Sonstige Sonderschulen“ berichtet haben. Im Jahr 1973 war ein maximaler Ausbaugrad mit 1.837 Schulen erreicht. Zu diesem Zeitpunkt lag der Anteil der Schulen für Lernbehinderte an allen Sonderschulen bei mehr als 70%. Der Ausbau des Sonderschulwesens war relativ betrachtet bis dahin also überwiegend ein Ausbau der Schulen für Lernbehinderte. Schon seit 1973 sank die Zahl der Schulen kontinuierlich ab, im Jahr 2008 gab es nur noch 1.118 Schulangebote. Spätere Daten liegen nicht vor.

Klassengröße und Klassen je Schulangebot

Anhand der Abb. 14 ist festzustellen, dass die Klassengröße im Bundesergebnis von rund 22 Schülerinnen und Schülern je Klasse Mitte bis Ende der 1950er Jahre auf unter zwölf im Jahr 1988 zurückging. Die Klassengröße liegt seitdem fast unverändert hoch. Die Analyse nach Ländern für das Jahr 1975 konnte aufzeigen, dass die Klassengrößen in den Ländern meist unterhalb der Länderrichtlinien des Jahres 1977 lagen. Zudem wurden für das Jahr 1972 deutlich unterschiedliche Klassengrößen auch innerhalb eines einzelnen Landes aufgezeigt. Der

Schülerrückgang um rund ein Viertel von 1988 bis 2012 hatte keine Auswirkungen auf die Klassengröße, im Zeitraum von 1994 bis 2003 stieg die Klassengröße geringfügig an.

Über den gesamten Zeitraum von rund 60 Jahren betrachtet konnten die länderspezifischen Auswertungen zeigen, dass es in den Ländern ganz unterschiedliche schulische Prioritätensetzungen für die Organisation der Schulen für Lernbehinderte gab. Während in einigen Bundesländern nach 1955 eine möglichst flächendeckende Versorgung durch ein Mehr an Schulen im Vordergrund stand, lag in anderen Bundesländern der Schwerpunkt eher auf einer hohen Klassenzahl je Schule. Bis Jahr 1976 war in allen Flächenländern eine Jahrgangsgliederung mit neun Klassen erreicht. Vermutlich wurden die höheren Jahrgangsstufen zweizügig geführt, während nicht jede Schule die Jahrgangsstufen 1 und 2 führte (siehe dazu die Auswertung zu der Verteilung der Schülerschaft nach Jahrgangsstufen auf Seite 139). Private Schulen erreichten in allen Ländern oft nicht das organisatorische Niveau der öffentlichen Schulen.

Bildungspolitische Empfehlungen und ihre Umsetzung

Anhand Tab. 43 ist zu erkennen, dass die Erwartungen des VDS und der KMK zur Sonderschulquote stets deutlich über den jeweils aktuellen realen Sonderschulquoten lagen. Demgegenüber lag die Annahme des Bildungsrates 1973 mit 2,5% deutlich unterhalb der damaligen Sonderschulquote.

Die Klassengrößen lagen im Bundesdurchschnitt immer leicht oberhalb der Empfehlungen von KMK und VDS. In der Tendenz wurden die Klassen aber insgesamt kleiner. Die Länderentwicklung entsprach also den nationalen Empfehlungen. Ab 1979 waren die Klassen kleiner als von der KMK 1972 empfohlen, was sicher durch den ab 1973 einsetzenden und dann rasanten Schülerrückgang unterstützt wurde. Im Bundesdurchschnitt gab es ab 1964 sieben Klassen je Schule. Aufgrund der Verteilung der Schülerschaft auf die Jahrgangsstufen wurde ab diesem Zeitpunkt wohl meist der Bedarf an Klassen ab Jahrgangsstufe 3 gedeckt.

Für die Schulen für Lernbehinderte ergab sich in der Auswertung der schulstatistischen Daten, dass die Schulen im Jahr 1979 10,7 Klassen je Schule umfassten. Im Jahr 1985 waren es dann nur noch 8,7 Klassen je Schule, sodass nicht einmal mehr Einzigigkeit im Sinne der KMK-Empfehlung von 1977 bestand. Hinsichtlich der wenigen privaten Schulen für Lernbehinderte sei darauf verwiesen, dass im Jahr 1975 in vier von sieben Bundesländern mit privaten Schulen diese weniger als sieben Klassen je Schule unterrichteten. Insgesamt betrachtet, also ohne Differenzierung nach Trägerschaft, umfassten die Schulen für Lernbehinderte nur an einigen Zeitpunkten mehr als neun Klassen je Schule. Angesichts der Tatsache, dass die Schülerschaft der Schulen für Lernbehinderte in viel höheren Anteilen in den oberen Klassenstufen unterrichtet wurde, bedeutete dies wohl in den meisten Fällen, dass die Klassen mehrheitlich eher Sekundar- als Primarstufenklassen waren (siehe oben, Seite 139). Auf Basis der statistischen Ergebnisse muss vermutet werden, dass die Empfehlung der KMK von 1977: „Die Schule für Lernbehinderte umfaßt mindestens die Klassen (Stufen) 1-9“ (KMK 1977, 6) so im Durchschnitt nicht umgesetzt wurde.

Der KMK-Empfehlung, laut der eine Schule „nach Möglichkeit“ mehrzügig zu organisieren sei, weil „dadurch eine flexible Lernorganisation erreicht werden kann“ (ebd. 6), wurde im Durchschnitt ebenfalls nicht entsprochen. Nur in den Stadtstaaten konnte durchschnittlich annähernd eine Zweizügigkeit realisiert werden (siehe oben). Gleichwohl kann aber auch die Frage gestellt werden, warum die KMK in ihren Empfehlungen überhaupt diese Forderung nach Vorhandensein der Jahrgangsstufen 1 bis 9 aufstellte, denn die tatsächliche Jahrgangsverteilung müsste auch damals bekannt gewesen sein. Insgesamt ist anzumerken, dass auch hinsichtlich der Klassenzahl je Schule erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern bestanden (siehe die Auswertungen oben).

Tab. 43: Sonderschulquote, Klassengröße und Klassen an Schulen: Vergleich der Empfehlungen bis in die 1970er Jahre und tatsächlicher Wert – Bundesergebnis

Sonderschulquote (in %)							
VDH 1954: 3,5% bis 4%		KMK 1960: keine Empfehlung		VDS 1964: „Faustregel“ 5%		VDS 1970: 4% KMK 1972: 4% Bildungsrat 1973: 2,5% je Jahrgang	
Real 1955	1,33	Real 1961	1,74	Real 1964	2,03	Real 1973	3,12
Real 1961	1,74	Real 1967	2,45	Real 1970	3,00	Real 1979	2,78
Real 1967	2,42	Real 1973	3,12	Real 1976	3,02	Real 1985	2,30
Klassengröße (Schülerinnen und Schüler je Klasse)							
VDH 1954: 20		KMK 1960: 15 bis 20		VDH 1964: höchstens 15		KMK 1972: 16	
Real 1955	22,0	Real 1961	21,5	Real 1964	20,1	Real 1973	17,8
Real 1961	21,5	Real 1967	19,5	Real 1970	18,9	Real 1979	14,7
Real 1967	19,5	Real 1973	17,8	Real 1976	16,4	Real 1985	12,1
Klassen je Schule							
VDH 1954: idealerweise in jedem Stadtbezirk eine 6-klas- sige Schule		KMK 1960: keine Empfehlung		KMK 1964: mindestens dreiklassige Schulen; jahrgangsgegliederte Systeme mit mindestens sechs Klassen sind ideal.		KMK 1972: keine Emp- fehlung; KMK 1977: „Die Schule für Lern- behinderte umfaßt mindestens die Klassen (Stufen) 1-9. Sie sind als Leistungsstufen oder Jahrgangsklassen bzw. Jahrgangsstufen zu organisieren.“	
Real 1955	5,4	Real 1961	6,5	Real 1964	7,0	Real 1973	9,3
Real 1961	6,5	Real 1967	7,1	Real 1970	8,0	Real 1979	10,7
Real 1967	7,1	Real 1973	9,3	Real 1976	10,1	Real 1985	8,7

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der vorherigen Abschnitte

Privatschulanteil und Schulen mit Heim

Insgesamt wurden nur wenige Schulen für Lernbehinderte in privater Trägerschaft geführt. Im Jahr 2008 gab es lediglich 27 private Schulen, was einem Anteil von 2,4% entsprach. Von diesen 27 Schulen lagen neun in Baden-Württemberg, acht in Bayern und sechs in Niedersachsen (Autorengruppe BBE 2014, Tab. H4.2-6web). In Hessen gab es im Jahr 2008 insgesamt 94 Schulen für Lernbehinderte, davon waren vier mit einem Heim verbunden. Unter den 35 Schulen, die neben dem Förderschwerpunkt Lernen noch weitere Förderschwerpunkte anboten, waren drei mit einem Heim verbunden. In Nordrhein-Westfalen gab es 2009 keine Schule mit Heim (Landesinstitut für Schulentwicklung 2009, 73; Hessisches Statistisches Landesamt 2008; IT NRW 2009). Anhand von Daten der 1950er bis 1970er Jahre konnte zudem festgestellt werden, dass Schulen mit Heim vor allem private Schulen waren.

Umfang von Sonderklassen an Regelschulen

Die Analysen zeigen, dass es in einigen Ländern zunächst auch Sonderklassen für Lernbehinderte an Volksschulen gab. Im Jahr 1961 gab es diese Sonderklassen in neun Ländern. In den Stadtstaaten war ihre Bedeutung geringer als in den Flächenländern. Mit der beträchtlichen Expansion der Schulen für Lernbehinderte bis Mitte der 1960er Jahre ging meist ein Rückgang der Zahl an Sonderklassen einher.

Im Jahr 1965 wurden in Hessen aber noch rund 24%, in Schleswig-Holstein 15% und in Baden-Württemberg noch 10% aller lernbehinderten Schülerinnen und Schüler in einer solchen Sonderklasse unterrichtet. Spätere Zeitpunkte wurden in der Schulstatistik zunehmend lückenhaft dokumentiert, die Berichterstattung wurde Ende der 1960er Jahre eingestellt. Für den nachfolgenden Zeitraum liegen nur vereinzelt Daten aus Landesschulstatistiken vor. Im Jahr 1990 gab es in Hessen noch 65 Sonderschulklassen an Regelschulen mit 620 Schülerinnen und Schülern, und im Jahr 2010 wurden 471 Sonderschülerinnen und -schüler an Gesamtschulen berichtet (Statistik Hessen: Schulstatistik der allgemeinbildenden Schulen, verschiedene Jahrgänge, eigene Berechnung). In Niedersachsen lernten im Jahr 1990 noch 336 Kinder in einer Sonderklasse an einer Regelschule. Im Jahr 2000 wurden dann rund 1.000 Schulkinder und im Jahr 2010 schließlich 1.400 Schulkinder in Sonderklassen unterrichtet (Kultusministerium Niedersachsen, Schulstatistik, verschiedene Jahre). Die Sonderschulklassen sind also letztlich nie ganz aus dem Schulwesen verschwunden.

Ganztagsschule und ziendifferentes Lernen

Laut dem Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ lag der Anteil an Schulen für Lernbehinderte mit einem Ganztagsangebot im Jahr 2012 bei nur 50,1% (Autorengruppe BBE 2014, 322). Das war ein deutlich niedrigerer Anteil als in anderen Sonderschultypen sowie über alle Sonderschultypen mit 58,1% (siehe die Auswertungen in Kapitel 7). Alle Schülerinnen und Schüler in Klassen für Lernbehinderte werden ziendifferent unterrichtet. Die Schulstatistik für Nordrhein-Westfalen weist seit einigen Jahren zusätzlich die Anzahl derjenigen Schulkinder anderer Sonderschultypen nach, die dort lernziendifferent unterrichtet werden. Allerdings erfolgt keine Differenzierung nach dem Förderschwerpunkt Lernen oder nach dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Zusätzlich zu den 30.000 Kindern und Jugendlichen an Schulen für Lernbehinderte in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2012 kamen bei genauerer Betrachtung noch weitere 7.155 Schülerinnen und Schüler hinzu, die auf anderen Sonderschulen lernziendifferent unterrichtet wurden (ohne Einbezug der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung; MSN NRW 2014, 186).

7 Analysen zur sonderpädagogischen Förderung in den weiteren Förderschwerpunkten

7.1 Analysen für den Förderschwerpunkt Sprache

7.1.1 Beschreibung der Schülerschaft

Einen Überblick über die Entwicklung der Sprachheilpädagogik nach 1945 ist bei Ellger-Rüttgardt und Bleidick zu finden (2008, 138ff). Der Deutsche Bildungsrat beschrieb 1973 Menschen mit einer Sprachbehinderung im erziehungswissenschaftlichen Sinn folgendermaßen:

„Als sprachbehindert gilt, wer infolge von Schädigungen der zentralen oder peripheren Anteile der Organe, die an der innersprachlichen Vorbereitung, dem Sprechen und dem Sprachverständnis beteiligt sind, oder durch Funktionsmängel in seiner Mitteilungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie im Sprachverständnis auffällig beeinträchtigt ist.“ (Deutscher Bildungsrat 1973, 40)

Angenommene Häufigkeit und Bedarf an Schulplätzen

Anfang der 1970er Jahre berichtete Sander über die Schätzungen zum Anteil sprachbehinderter Schülerinnen und Schüler in verschiedenen deutschsprachigen Studien und über die dort genannten Erwartungen an Sonderschulplätze. Dabei ergaben sich Werte von 0,75% bis hin zu 3,0% sonderschulbedürftigen Kindern und Jugendlichen (Sander 1973, 78). Allerdings stellte er fehlende Abgrenzungen zwischen Sprachstörung und Sprachbehinderung fest. Zudem ging aus den Schätzungen oft nicht hervor, ob ein Sonderschulbesuch nur temporär oder dauerhaft sein sollte. In den von Sander referierten Untersuchungen wurden auch „landsmannschaftliche Sprachunterschiede“ herausgestellt. Es gebe demnach Sprachregionen, in denen Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung sehr früh oder erst später als Störungen aufgefasst werden (ebd. 78). Der Hilfsschulverband ging 1954 von einem Anteil von 0,5% sonderschulbedürftigen sprachkranken Kindern aus. Es hieß: „Im allgemeinen kann angenommen werden, daß in Städten mit mehr als 30 000 Einwohnern eine Sprachheilschule möglich und notwendig ist“ (VDH 1955, 28). Im Jahr 1964 ging der VDS in seiner Denkschrift zum ländlichen Sonderschulwesen dann von etwa 1,0% sprachkranken Kindern und Jugendlichen aus (VDS 1964, 19). Im Jahr 1970 wurden 0,7% sprachheilschulbedürftige Schülerinnen und Schüler erwartet, hinzu kämen weitere 0,8%, die ambulant sprachheilbedürftig seien (Sander 1973, 76).

In der KMK-Empfehlung von 1972 wurde empfohlen, Sonderschulplätze an Schulen für Sprachbehinderte für einen Anteil von 0,5% eines Jahrgangs bereitzustellen. Diese Quote sei zu errechnen aus der Schülerzahl der Jahrgangsstufen 1 bis 6. Hinzu kämen weitere 1,5% ambulant therapiebedürftige Schulkinder (bezogen auf die Jahrgangsstufen 1 bis 4). Der Deutsche Bildungsrat ging im Jahr 1973, ohne Festlegung auf einen Förderort, von 0,7% dauerhaft benötigten Schulplätzen für Sprachheilbedürftige aus. Dabei gebe es aber unterschiedliche Anteile je nach Jahrgangsstufe:

„Im Elementarbereich muss mit einer hohen Zahl sprachlich auffälliger Schüler gerechnet werden, die nicht im engeren Sinne als sprachbehindert gelten; ein Prozentanteil lässt sich nicht angeben. Bei Schulbeginn sei mit bis zu 10% sprachauffälligen Kindern zu rechnen. Diese Zahl reduziert sich durch sprachliche Förderung und therapeutische Hilfen bis zum Ende des 6. Schuljahres auf 2,5% eines Jahrgangs und nimmt im Sekundarbereich weiter ab. Als sprachbehindert im engeren Sinne können 0,7% der Kinder des Sekundarbereichs gelten.“ (Deutscher Bildungsrat 1973, 40)

Verteilung der Schülerschaft auf die Jahrgangsstufen (2012)

Der Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ zeigte auf, dass von 33.347 Sonderschülerinnen und -schülern in den 16 Bundesländern allein 44,8% in den Jahrgangsstufen 1 und 2 unterrichtet wurden. Weitere 30,5% besuchten die Jahrgangsstufe 3 oder 4. Die darauffolgenden Jahrgangsstufen waren dagegen deutlich geringer besetzt, in den oberen Jahrgangsstufen wurden nur wenige Schülerinnen und Schüler unterrichtet (Autorengruppe BBE 2014, 181, Tab. H3-23web). Als Gründe dafür sind hauptsächlich die Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der damit verbundene Wechsel von der Sonderschule auf eine Regelschule (mit dem Status eines Integrationsschülers), aber auch die nicht mehr erfolgende Feststellung dieses Förderschwerpunktes in der Sekundarstufe I zu nennen. Zudem gab es in der Sekundarstufe I teilweise keine sonderschulischen Angebote.

Anteil an Schülerinnen und Schülern, die lernzieldifferent unterrichtet werden

Ein Teil der Schülerschaft an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache wurde auch lernzieldifferent unterrichtet. Hierfür liegen Daten aus Nordrhein-Westfalen vor: Im Jahr 2011 lag der Anteil in der Primarstufe bei 3,3% und in der Sekundarstufe I bei 4,8%. Der Anteil stieg bis 2013 auf 7,4% bzw. 14,4% an (MSN NRW 2012, 153; MSN NRW 2014, 186).

7.1.2 Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen

Im ersten Jahrzehnt nach dem Zweiten Weltkrieg gab es zunächst unterschiedliche Vorstellungen darüber, wo sprachkranke Kinder und Jugendliche beschult werden sollten. Eigenständige Schulen für Sprachbehinderte wurden nur in einigen Großstädten eingerichtet. Deutlich häufiger gab es außerhalb der Schulzeit stattfindende „Stotterkurse“. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler verblieben dabei in den Regelschulen (Schomburg 1963, 71). Die Situation der sonderpädagogischen Förderung stellte sich im Jahr 1953 folgendermaßen dar:

„Von elf Bundesländern haben neun Sprachheilschulen in größeren, einige Sprachheilklassen in mittleren Städten. Die Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe (Sprachheilfürsorge) unterhalten je ein Sprachheilkurheim. In Niedersachsen gibt es fünf Einrichtungen zur stationären Behandlung Sprachgestörter, davon werden einige in Zusammenarbeit der Sozialbehörden mit freien Wohlfahrtsverbänden getragen, andere bestehen als besondere Abteilungen der Landestaubstummenanstalten. Eine neue Einrichtung, an der sich Sozial- und Schulbehörden gleichermaßen beteiligen, gibt es im Land Schleswig-Holstein in Form einer Internatsschule für Sprachgestörte. In allen Bundesländern werden von Sprachheillehrern ambulante Kurse abgehalten. Die Trägerschaft ist unterschiedlich. In einigen Ländern sind die Kurse lt. Verordnung des Kultusministers ‚Sonderunterricht für sprachkranke Kinder‘, in anderen trägt sie die Sozialbehörde.“ (Schneider 1953, 165)

Laut Sander gab es Mitte der 1960er Jahre im Wesentlichen fünf Formen der Betreuung Sprachbehinderter in der Bundesrepublik (Sander 1969, 48; vgl. ähnlich: Wiechmann 1964):

1. Beratung, Einzelbehandlung, Kurse
2. Schulen und Klassen
 - a) Sprachheilschulen, -klassen und -kindergärten
 - b) Andere Schulen, die planmäßig Sprachheilarbeit betreiben oder entsprechende Einrichtungen unterhalten
3. Heime
 - a) Heime und Heimschulen für Sprachbehinderte
 - b) Heime und Heimschulen, die auch Sprachbehinderte aufnehmen
4. Klinische Einrichtungen
5. Private Einrichtungen und Behandlungsmöglichkeiten

Schomburg berichtete, dass es im Jahr 1963 etwa 200 Sprachheilkurse in 162 Ortschaften gegeben habe (ohne ambulante Sprachheilkurse; Schomburg 1963).

Weiterhin habe es selbstständige Sprachheilheime bzw. stationäre Abteilungen an Kliniken oder Taubstummenanstalten gegeben. Diese Einrichtungen sind in einer Übersicht von Kubale aufgelistet (Kubale 1964, 77). Im Jahr 1963 gab es demnach weiterhin 13 Einrichtungen für eine Frühbetreuung sprachbehinderter Kinder. Zudem boten 15 Einrichtungen für Hörbehinderte auch eine logopädische Frühbehandlung an (Sander 1969, 50). Knebel verwies darauf, dass in den 1960er Jahren die Ganzheitlichkeit und die pädagogische Verankerung der Sprachheilkunde immer weiter in den Fokus der Sprachheilpädagogik traten (Knebel 2013, 14f; ausführlich: Knebel 2000; zur Organisation heutzutage vgl. Knebel 2007, 1087).

Jahrgangsgliederung der Schulen und andere Organisationsformen

Die Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache wurde stets als ein Schultyp verstanden, der von Kindern und Jugendlichen nur für einige Jahre besucht wird. Bezogen auf die zukünftige städtische Entwicklung der Schule sprach sich der VDH im Jahr 1954 für „die Zusammenfassung aller sprachgeschädigten Kinder einer Gemeinde zu einer Schule“ aus. Diese Zusammenfassung sei „der Dezentralisation vorzuziehen“ (VDH 1955, 48). Weil davon auszugehen sei, dass eine Sprachschädigung nicht sozialmilieugebunden ist, sei in der Folge jeder Stadtteil betroffen, und die Schulen sollten deswegen in verkehrsgünstiger Lage für alle Stadtteile errichtet werden. Dabei sei „ein voll ausgebautes 8-klassiges System“ erstrebenswert (ebd. 29). Zum Schulweg hieß es: „Längere Schulwege und die Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel sind nicht zu vermeiden. Sie müssen einfach in Kauf genommen werden, haben aber bisher auch nicht zu Schwierigkeiten geführt“ (ebd. 29).

Der Verband verwies darauf, dass „selbstverständlich [...] sich auch mehrere Städte, die nur eine geringe Zahl von sprachgehemmten Kindern haben, zusammentun und gemeinsam eine Sprachheilschule einrichten“ könnten.

„Wegen der dann entstehenden Wege wird wahrscheinlich aber mit einer solchen Schule ein Heim zu verbinden sein. Heimaufenthalt aber ist wesentlich teurer als reiner Schulbetrieb, und so wird es im Endergebnis billiger sein, selbst schon bei 5 bis 6 sprachkranken Kindern eine eigene Sprachheilschule zu errichten.“ (ebd. 29)

Der Deutsche Städtetag konstatierte 1955 in der Entschließung zum Sonderschulwesen, dass der Ausbau von Schulen für Sprachbehinderte bisher noch hinter dem Notwendigen zurückgeblieben sei. „Die Städte werden auf die Bedeutung dieser dringlichen und dankbaren Aufgabe hingewiesen“ (Dohrmann 1955, 428).

Ende 1955 wurde in einer gemeinsamen Entschließung von VDS (Bundesverband), dem *Bund deutscher Taubstummenlehrer*, der *Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland* und der *Arbeitsgemeinschaft der Landesbeauftragten für das Sprachheilwesen* betont, dass das Sprachheilwesen „mit Energie auszubauen“ sei. Zudem sei in den Ländern „sofort mit einer vollwertigen Ausbildung“ von Sprachheillehrern zu beginnen (ZfH 1955, 461). Das KMK-Gutachten von 1960 hob fünf Jahre später dezidiert hervor, dass

„im Hinblick auf die weittragenden Folgen für das spätere Leben dieser Schüler auch in kleineren Städten oder Zentralpunkten Sprachheilschulen oder wenigstens Sprachheilklassen errichtet werden“ sollen.“ (KMK 1960, 24)

Für leichtere Fälle einer Sprachbehinderung – wenn die Errichtung von eigenen Schulen nicht möglich oder auch die entstehenden Schulwege zu lang seien – sollten auch schulische Kurse

für „kleine homogene Gruppen“ eingerichtet werden. Dabei wurde die Zusammenarbeit der Sprachheillehrer mit dem jeweiligen Schul- oder Facharzt als wichtig erachtet (ebd. 24).

In der Denkschrift des VDS zum ländlichen Sonderschulwesen empfahl der Verband im Jahr 1964 die Einrichtung von „Mittelpunktsonderschulen für Sprachkranke“. Sie sollten sich in zentral gelegenen Orten befinden, „die durch Nahverkehrsmittel leicht zu erreichen sind“. Zudem wurden Internatssonderschulen, Sprachkrankenheime (stationäre Behandlung von Sprachkranken) sowie Kurse für Sprachkranke empfohlen. Die letztgenannten Kurse sollten durch einen „Kreis-Sprachheillehrer“ in verschiedenen Orten an bestimmten Wochentagen abgehalten werden (VDS 1964, 19).

Die KMK-Empfehlung von 1972 benannte ohne eine Differenzierung nach städtischer oder ländlicher Lage unterschiedliche Förderorte. Die Entscheidung über den Förderort sei abhängig vom Umfang der Behinderung. Die Sprachbehindertenschule wurde als zentrale Organisationsform der Förderung verstanden. Es wurde davon ausgegangen, dass bei den meisten Schülerinnen und Schülern nach etwa ein bis zwei Jahren Schulbesuch die Sprachstörung behoben sei oder sich soweit gebessert habe, dass sie in der Lage seien, dem Unterricht der allgemeinen Schule zu folgen. Eine Rücküberweisung könnte dann erfolgen (KMK 1972, 36). Weiterhin wurde die Therapie in ambulanter Behandlung (innerhalb von speziellen Kursen) beschrieben; hierbei allerdings nicht mehr im Sinne einer Versorgung des ländlichen Raumes, sondern „für solche Schüler [...], die in den allgemeinen Schulen mit Erfolg am Unterricht teilnehmen können, aber Sprachschwierigkeiten aufweisen“ (KMK 1972, 36). Sprachheilklassen als Teil anderer Schulsysteme, wie sie der VDS für das ländliche Sonderschulwesen 1964 vorschlug, wurden nicht erwähnt.

Der Deutsche Städtetag verstand im Jahr 1976 die Schule für Sprachbehinderte als eine temporäre Schulart, das heißt eine Schule, die nur eine begrenzte Zeit besucht wird. Es wurde darauf verwiesen, dass auch nicht alle sprachbehinderten Schulkinder eine solche Schule besuchen müssten. Möglich sei auch der Verbleib in der Regelschule. Die Schulkinder könnten auch dort spezielle Hilfen oder ambulatorische Betreuung erhalten (Deutscher Städtetag 1976, 676). Für dauerhafte Sprachbehinderungen sollten aber einige überregionale Schulen eingerichtet werden, die idealerweise an Schulzentren angebunden sein sollten. Auch in den KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache hieß es 1998:

„Die Schule für Sprachbehinderte ist als Durchgangsschule konzipiert. Sie führt ihre Schülerinnen und Schüler in die allgemeine Schule zurück, sobald aufgrund der erworbenen sprachlichen Kompetenzen eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der allgemeinen Schule zu erwarten ist.“ (KMK 1998d, 16)

Richtwerte für die Klassengröße

Der VDH empfahl im Jahr 1954 unter Berücksichtigung des unterschiedlichen Umfangs des Förderbedarfs eine Bandbreite von zwölf bis 16 Schülerinnen und Schülern je Klasse. Die KMK riet 1960 und 1972 eine Klassengröße von zwölf Kindern an (Tab. 44).

Tab. 44: Klassen für Sprachbehinderte: Richtwerte für die Klassengröße (Veröffentlichungen 1954 bis 1972)

	VDH 1954	KMK 1960	VDS 1964	KMK 1972
Schülerinnen und Schüler je Klasse	12 – 16, im Durchschnitt 15	12	(–)	12

In Tab. 45 sind die Richtwerte für Klassengrößen in den Ländern für das Schuljahr 1977 dargestellt. Die Klassengröße von zwölf Schülerinnen und Schülern galt im Jahr 1977 auch in sechs Ländern. Drei Länder sahen Bandbreiten vor.

Tab. 45: Klassen für Sprachbehinderte: Richtwerte für Klassengrößen im Schuljahr 1977 nach Ländern*

Land	Klassengröße	Land	Klassengröße	Land	Klassengröße	Land	Klassengröße
BW	12	HB	12	NI	12	SL	7
BY	12	HH	14 (8)	NW	11	SH	12
BE	12	HE	12 – 12 – 6	RP	10 – 12		

* Hamburg: Wert in Klammern = Klassengröße bei Mehrfachbehinderungen, Hessen: Linker Wert = Richtwert, Mitte = Maximalwert, Rechter Wert = Minimalwert.

Quelle: Meyer-Buck 1979, 47

Zur Festlegung des Förderortes

Die Schule für Sprachbehinderte wurde für lange Zeit als eine Sonderschulform betrachtet, deren Schülerschaft ausschließlich lernzielgleich unterrichtet wird. Beim VDS 1955 hieß es in den Richtlinien zum Unterricht: „Der Förderort soll sich nach der stärksten Schädigung auf die Gesamtentwicklung richten. Der Lehrplan der Volksschule soll an den Sonderschulen maßgeblich sein“ (VDS 1955b, 606). Und in der Empfehlung der KMK zum Unterricht in den Schulen für Sprachbehinderte hieß es im Jahr 1978: „Der Schule für Sprachbehinderte sind die Pläne für den Unterricht der allgemeinen Schulen zugrunde zu legen.“ Schülerinnen und Schüler mit einem anderen Förderschwerpunkt, die auch sprachbehindert sind, „besuchen in der Regel die entsprechenden Sonderschulen. Sprachtherapeutische Maßnahmen sind an diesen Schulen durchzuführen“ (KMK 1978).

Die Empfehlungen der KMK von 1998 zum Förderschwerpunkt Sprache besagten, dass die Entscheidung über den zukünftigen Förderort wie auch über den Bildungsgang von der derzeitigen Schule sowie der zuständigen Schulaufsicht unter Beteiligung der Eltern getroffen werden sollte (KMK 1998d, 7). Außerdem sollten weitere Rahmenbedingungen (unter anderem Art und Umfang des Förderschwerpunktes, Verfügbarkeit des erforderlichen sonderpädagogischen Personals, Verfügbarkeit spezieller Lehr- und Lernmittel) beachtet werden sowie das Ziel angestrebt werden, „auf bestmögliche Weise dem Förderbedarf dieser Kinder und Jugendlichen [...] gerecht“ zu werden (ebd. 8). Es wurde betont, dass Lehrkräfte vor allem auch in Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit (insbesondere) den Förderschwerpunkten Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung vertraut sein sollten (ebd. 18). Dies war ein Hinweis darauf, dass sowohl Lehrkräfte an Sonderschulen als auch in integrativer Förderung die zusätzlichen Förderschwerpunkte beachten müssten.

7.1.3 Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012

Phase des Wiederaufbaus und des Anstiegs der Schülerzahlen bis 1976

Im Jahr 1955 gab es laut Statistik lediglich 14 Schulen (je vier Schulen in Berlin, Hamburg und Baden-Württemberg und je eine in Bayern sowie Nordrhein-Westfalen; Verfügbarkeit der Länderdaten: siehe Kapitel 1, Seite 20). Die Zahl der Schulen stieg in den nächsten Jahren nur wenig an (Tab. 46). Bis 1958 kamen je zwei Schulen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen

hinzu, bis 1961 eine weitere in Niedersachsen sowie zwei in Schleswig-Holstein. Im Jahr 1964 lag die Zahl der Schulen dann bei 26. Alle Schulen waren mit Ausnahme einer Schule im Jahr 1955 öffentliche Schulen.

Tab. 46: Entwicklungen an den Schulen für Sprachbehinderte 1955 bis 1976 – Bundesergebnis

	1955	1958	1961	1964	1967	1970	1973	1976
Anzahl an Schulen	14	18	21	26	31	42	59	94
darunter privat	1	–	–	–	–	–	2	4 ²⁾
Schülerinnen und Schüler	2.224	2.789	3.103	3.822	4.410	5.663	7.341	9.993
Sonderschulquote in %	0,04	0,04	0,05	0,05	0,06	0,06	0,08	0,10
Einzugsbereich in km ²	17.603	13.834	11.858	9.578	8.033	5.929	4.221	2.649
Schulgröße im Ø	159	155	148	144	141	135	124	106
Klassengröße im Ø	X ¹⁾	16,3	16,0	14,6	14,0	13,8	12,8	12,0
Klassenzahl je Schule	X ¹⁾	9,5	9,2	9,8	10,1	9,7	9,7	8,8

¹⁾ Keine Berechnung möglich, da Klassenanzahl erstmals 1957 erhoben. ²⁾ Schuljahr 1975.

→ vgl. auch Abb. 15

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Für das Jahr 1963 wurden Sprachheilklassen an Volksschulen in Hessen sowie vereinzelte Klassen auch in Bremen ausgewiesen (Anhang Tab. A5). Für Schleswig-Holstein ist bekannt, dass es im Jahr 1963 etwa 50 Sprachheilkurse gab (KMK 1967, 48). Ab 1964 gab es einen enormen Anstieg der Schulanzahl sowie der Sonderschulquote.

Als Hintergrund ist die im Jahr 1961 erfolgte Aufnahme der Sprachgeschädigten in den Personenkreis der „Menschen mit Behinderungen“ zu nennen. Demnach stand den Betroffenen nach dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG) das Recht auf Eingliederungshilfe zu. Diese veränderten Leistungsansprüche trugen möglicherweise wohl auch zu einem Ausbau der Schulen für diesen Förderschwerpunkt bei.

Im Zeitraum zwischen 1970 und 1976 wurde die Zahl der Schulen von 42 auf 94 mehr als verdoppelt, wobei sich auch die Schülerzahl fast verdoppelte. Insgesamt lernten 1976 rund 10.000 Schülerinnen und Schüler in einer Klasse für Sprachbehinderte, die Sonderschulquote lag nun bei 0,10%. Damit lag der reale Wert aber immer noch deutlich unter dem, was der VDS im Jahr 1970 mit 0,7% und die KMK 1972 mit 0,5% einige Jahre zuvor erwartet hatten.

Die durchschnittliche Klassengröße sank über alle Länder hinweg bis 1976 kontinuierlich auf zwölf Schülerinnen und Schüler ab, also auch in der Phase des enormen Schüleranstiegs. Zudem ging auch die durchschnittliche Schulgröße deutlich zurück. Als Grund ist hier zum einen die Ausbreitung auch in die nicht großstädtischen Gebiete mit einer geringeren Bevölkerungsdichte denkbar. Zum anderen waren es gegebenenfalls Schulen, die nur eine Primarstufe umfassten, was der Verteilung der Schülerschaft nach Jahrgangsstufen entsprechen würde (siehe oben, Seite 172). Gleich hoch blieb die Zahl der Klassen je Schule. Diese Zahl lag sowohl in den 1950er als auch in den 1970er Jahren bei rund neun bis zehn Klassen.

Schulen, die mit einem Heim verbunden sind: Die Auswertung einiger Landesschulstatistiken zeigt, dass Schulen für Sprachbehinderte sehr selten mit einem Heim verbunden waren. In den 1970er Jahren gab es weder in Hessen noch in Nordrhein-Westfalen Schulen, die mit

einem Heim verbunden waren. In Baden-Württemberg war 1974 nur eine von zwölf Schulen mit einem Heim verbunden (die eine private Schule war; Anhang Tab. A11). Bereits 1955 hatte der Hilfsschulverband die hohen Kosten einer Schule mit Heim als Argument gegen die Errichtung solcher Schulen angeführt. Für ländliche Regionen bestanden zudem auch alternative Förderorte wie Sprachheilkurse, Logopädie und Maßnahmen des Gesundheitswesens. Es wäre vermutlich auch äußerst schwer zu begründen gewesen, warum eine mit hohen Kosten verbundene Schule mit Heim bestehen muss, wenn in vielen Fällen auch eine ambulante Therapie einen Förderungserfolg verspricht.

Entwicklungen in der Phase des Schülerrückgangs bis 1997

1976 bis 1985: Nach 1976 erfolgte ein weiterhin kräftiger Neubau von Schulen. Innerhalb von nur drei Jahren wurden 49 Schulen neu eröffnet, bis 1982 weitere 35 Schulen (Tab. 47). Im Schuljahr 1985 wurde die Zahl von rund 200 Sonderschulen für Sprachbehinderte erreicht.⁶⁶ Neue Schulen wurden vor allem in Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen gegründet. Alle drei Länder lagen 1976 mit der Sonderschulquote noch unterhalb des Bundesdurchschnitts, im Jahr 1985 dann aber darüber. In den Stadtstaaten lag die Zunahme von Schulen zwischen 1976 und 1985 bei 50% in Bremen und 20% in Hamburg. In Berlin wurden hingegen keine neuen Schulen eröffnet (Verfügbarkeit der Länderdaten: siehe Kapitel 1, Seite 20).

Auf die Bundesebene bezogen erfolgte parallel zum Ausbau der Schulstandorte auch ein Anstieg der Schülerzahlen. Im Jahr 1985 gab es rund 17.800 Sonderschülerinnen und -schüler. Angesichts des deutlichen Schülerrückgangs im Schulwesen (Insgesamt) stieg die Sonderschulquote von 1976 bis 1985 auf das 2,5-Fache an und lag im Jahr 1985 bei 0,25%.

Schon in der Zeit der Expansion von Schulangeboten und Sonderschulquote bis 1976 reduzierte sich die durchschnittliche Klassengröße. Diese Entwicklung setzte sich fort, und im Jahr 1985 lag die Klassengröße bei 10,5 Schülerinnen und Schülern je Klasse. Die Anzahl der Klassen je Schule ging leicht zurück. Es gab ein so dichtes Netz an Schulen wie nie zuvor.

Tab. 47: Entwicklungen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache 1976 bis 1997 – Bundesergebnis*

	1976	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997
Anzahl an Schulen ¹⁾	94	133	168	199	220	218	267	277
Schülerinnen und Schüler	9.993	12.934	15.788	17.831	19.905	22.735	23.850	23.938
Sonderschulquote in %	0,10	0,14	0,19	0,25	0,30	0,34	0,38	0,34
Einzugsbereich je Schule in km ²	2.649	1.872	1.482	1.251	1.132	1.140	931	897
Schulgröße im Ø	106	97	94	90	90	104	89	86
Klassengröße im Ø	12,0	11,3	10,8	10,5	10,5	10,9	11,0	11,0
Klassenzahl je Schule	8,8	8,6	8,7	8,6	8,6	9,5	8,1	7,9

* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin. ¹⁾ Ab 1985: Zählung von Schulangeboten (siehe Kapitel 4, Seite 96).

→ vgl. auch Abb. 15

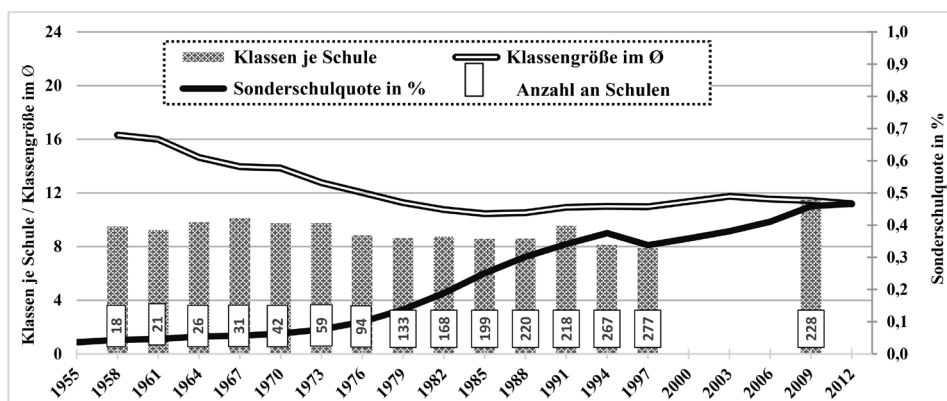
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 135 und Nr. 185)

⁶⁶ Die Umstellung der Statistik von Verwaltungseinheiten auf Schulangebote zum Jahr 1985 führte nur in Bayern und Schleswig-Holstein zu jeweils zusätzlich acht Angeboten im Vergleich zu 1982 (siehe Kapitel 4, Seite 96).

1985 bis 1997: Von 1985 bis 1988 wurden im Bundesergebnis weitere 21 Schulen eröffnet. Ab 1991 setzte eine neue Gründungswelle ein. Im Jahr 1997 war das Maximum mit 277 Schulen erreicht. Wie schon in den 1970er Jahren war die Entwicklung zwischen 1988 und 1997 im Ländervergleich unterschiedlich. In Bayern ging die Zahl der Schulen um 30% zurück, in Bremen wurden zwei von drei Schulstandorten geschlossen. Dagegen stieg in Niedersachsen die Zahl der Schulen auf das Vierfache an, während sich das Angebot in Hessen fast verdoppelte (Verfügbarkeit der Länderdaten: siehe Kapitel 1, Seite 20). Die Entwicklung in Nordrhein-Westfalen stellte einen Sonderfall dar. Dort gab es von 1994 bis 2000 einen Schulversuch, der förderschwerpunktübergreifende sonderpädagogische Förderzentren vorsah (MSWF NRW 2001). Weil diese Sonderschulen nun alle ihre Angebote auswiesen, stieg die Zahl der Schulangebote zwischen 1991 und 1994 von 67 auf 92 an.

Auf Bundesebene stieg die absolute Schülerzahl von 1991 bis 1994 um etwa ein Drittel an. In Anbetracht sinkender Schülerzahlen im Schulwesen (Insgesamt) bedeutete dies einen Anstieg der Sonderschulquote von 0,34% auf 0,38% bis zum Jahr 1994. Danach blieb die Schülerzahl stabil, die Sonderschulquote ging bis 1997 wieder leicht auf 0,34% zurück. Die Schulen umfassten im Bundesdurchschnitt im Jahr 1997 nur noch 86 Schulkinder bzw. 7,9 Klassen je Schule. Die Schulen waren damit so klein wie nie zuvor. Die Zahl der Lehrkräfte je Schule war damit wohl auch eher gering. Für Schulen, die nur Unterricht in der Primarstufe anboten, stellte dies vermutlich kein Problem dar, da in diesen Jahrgangsstufen ohnehin eher wenige eigenständige Unterrichtsfächer unterrichtet wurden. Bezüglich der Schulen, die auch die Jahrgänge der Sekundarstufe I anboten, kann jedoch davon ausgegangen werden, dass aufgrund der geringen Zahl an Lehrkräften diese auch den Unterricht von Unterrichtsfächern übernahmen, für die sie formal keine Fachqualifikation besaßen. Im Jahr 1997 lag die durchschnittliche Einzugsbereichsgröße trotz historisch so vieler Schulangebote wie nie zuvor mit 897 km² bei deutlich mehr als der Fläche Hamburgs.

In Abb. 15 ist noch einmal für den Zeitraum 1955 bis 1997 und dann fortgeführt bis 2012 (vgl. dazu den nächsten Abschnitt) die Entwicklung der vier zentralen Kennziffern *Anzahl an Schulen*, *Klassen je Schule*, *Klassengröße* sowie *Sonderschulquote* dargestellt.



* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

Daten für 2009: Anzahl an Schulen & Klassen je Schule = Schuljahr 2008.

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Tab. 46 sowie Tab. 47

Abb. 15: Entwicklung zentraler Kennziffern der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache von 1955 bis 2012 – Bundesergebnis*

Entwicklungen in der Phase zunehmender integrativer Förderung (2000 bis 2012)

Zwischen 2000 und 2012 stieg die Sonderschulquote kontinuierlich weiter an (Tab. 48). Im Jahr 2009 gab es mehr als 30.500 Sonderschülerinnen und -schüler, was einer Sonderschulquote von 0,46% entsprach. Dabei war die Entwicklung in den einzelnen Ländern unterschiedlich (Verfügbarkeit der Länderdaten: siehe Kapitel 1, Seite 20). Während die Sonderschulquote im Bundesdurchschnitt um 28% anstieg, sank sie in Bayern um 29% und in Schleswig-Holstein um 70%. Daten für das Jahr 2008 zeigen, dass die Zahl der Schulen seit 1998 um 49 zurückging und in der Folge die Zahl der Klassen je Schule von 7,9 auf 11,5 anstieg (Tab. 50 und Tab. 51). Spätere Daten zur Schulanzahl liegen nicht vor.

Erst zwischen 2009 und 2012 sank die absolute Sonderschülerzahl erstmals, nicht aber in den Ländern Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland. Der Rückgang lag außerdem unterhalb des Schülerrückgangs im Schulwesen (Insgesamt), womit die Sonderschulquote weiter leicht angestiegen ist (nachrichtlich: Schülerzahl 2014 27.449, Sonderschulquote 2014 0,45%, Schülerzahl 2016 26.118, Sonderschulquote 0,43%; vgl. im Anhang Tab. A29). Die durchschnittliche Klassengröße stieg zum Jahr 2003 einmalig leicht an und lag 2012 mit 11,2 Schülerinnen und Schülern nur leicht unterhalb der Größe des Jahres 2000. Allerdings gab es von 1998 bis 2008 einen parallelen Anstieg der Klassenzahl je Schule von 7,8 auf 11,5 (Tab. 50 und Tab. 51). Die Zahl der integrativ beschulten Schülerinnen und Schüler lag im Jahr 2000 bei knapp 7.400 und machte innerhalb der Gesamtförderquote 22,1% aus. Schülerzahl und Anteil gingen bis 2003 zunächst leicht zurück, danach stiegen sie wieder an. Im Jahr 2012 gab es rund 13.400 Integrationsschülerinnen und -schüler, was einen Anstieg des Integrationsanteils auf 31,5% bedeutete (nachrichtlich: 2014 Integrationsanteil 36,3%, 2016 dann 41,4%; vgl. im Anhang Tab. A29). Angesichts der gleichbleibenden Zahl an Sonderschülerinnen und -schülern wurden 2012 zusammen fast 0,68% aller Schulkinder im Schulwesen (Insgesamt) im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache gefördert.

Tab. 48: Sonderschulische und integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sprache 2000 bis 2012 in den westdeutschen Ländern

	2000	2003	2006	2009	2012
Sonderschulische Förderung					
Schülerinnen und Schüler	26.094	28.088	29.472	30.564	29.155
Sonderschulquote in %	0,36	0,38	0,41	0,46	0,47
Klassengröße im Ø	11,4	11,7	11,5	11,4	11,2
Integrative Förderung					
Schülerinnen und Schüler	7.398	6.650	8.034	9.026	13.391
Integrationsförderquote in %	0,10	0,09	0,11	0,14	0,21
Sonderschulische und Integrative Förderung					
Gesamtförderquote in %	0,46	0,47	0,52	0,59	0,68
Integrationsanteil	22,1	19,1	21,4	22,8	31,5

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik (hier: Sonderschülerinnen und -schüler); Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 185 und Nr. 210; hier: Integrationsschülerinnen und -schüler)

7.1.4 Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)

Zeitpunkt 1975

Tab. 49 bildet den Stand der Schulen im Jahr 1975 im Ländervergleich ab. Nicht erfasst sind die Schülerinnen und Schüler, die in außerschulischen Kursen und Förderangeboten eine Förderung erhielten.

Tab. 49: Schulen für Sprachbehinderte 1975 (bzw. 1976) nach Ländern

	Bundesrepublik	Baden-Württemberg			Bayern			BE
		Öffentliche & private Schulen	Öffentliche Schulen	Private Schulen	Öffentliche & private Schulen	Öffentliche Schulen	Private Schulen	
Anzahl an Schulen	81	15	14	1 ¹⁾	14	11	3 ²⁾	4
Schülerinnen und Schüler (1976)	9.993	1.598	•	•	1.419	•	•	1.230
Sonderschulquote (1976) in %	0,10	0,10	•	•	0,08	•	•	0,48
Schulgröße im Ø	111	99	97	119	91	100	56	290
Klassengröße im Ø	12,1	11,6	11,6	11,9	12,5	12,4	13	12,5
Klassenzahl je Schule im Ø	9,2	8,5	8,4	10,0	7,3	8,1	4,3	23,3

	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Anzahl an Schulen	2	6	15	3	9	3	1	9
Schülerinnen und Schüler (1976)	384	1.038	1.243	715	1.289	118	44	915
Sonderschulquote (1976) in %	0,33	0,42	0,14	0,06	0,05	0,02	0,02	0,21
Schulgröße im Ø	190	164	78	171	120	34	40	91
Klassengröße im Ø	11,9	13,8	11,5	12,2	11,7	8,6	8,0	12,2
Klassenzahl je Schule im Ø	16,0	11,8	6,8	14,0	10,3	4,0	5,0	7,4

Hinweis: Keine Darstellung von Einzugsbereichen, da die geringe Schulanzahl länderübergreifende Angebote vermuten lässt. Zudem bestehen zahlreiche andere Formen der Unterstützung und Förderung.

¹⁾ Privatschulanteil 6,9%. ²⁾ Privatschulanteil 21,4%.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1975 und 1976

Die Sonderschulquote variierte im Ländervergleich deutlich. In der Gruppe der Stadtstaaten wurden 0,33% in Bremen, 0,42% in Hamburg und 0,48% aller Schulkinder in Berlin auf einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache unterrichtet. In den Flächenländern lag die Sonderschulquote deutlich niedriger. Bei allgemein niedrigerem Niveau war sie besonders hoch in Hessen mit 0,14% und in Schleswig-Holstein mit 0,21%.

Auch hinsichtlich der Klassengröße gab es deutliche Unterschiede: In Hamburg lernten in einer Klasse 13,8 Schülerinnen und Schüler, im Saarland dagegen nur acht. Die im Anhang befindliche Tab. A32 verweist im Übrigen für das Schuljahr 1972 auf große Unterschiede auch

innerhalb der einzelnen Länder. Dies dürfte wohl vor allem eine Folge von landesschulrechtlichen Regelungen sein, die entweder Bandbreiten oder auch geringere Klassengrößen bei mehr als einem Förderbedarf vorsahen.

Besonders kleine Schulen gab es in Rheinland-Pfalz und im Saarland mit 34 bzw. 40 Schulkindern, wo dann auch nur vier bzw. fünf Klassen bestanden.

In ganz Bayern und Baden-Württemberg gab es im Jahr 1975 zusammen nur 29 Schulen. Es ist hier davon auszugehen, dass Sprachbehindertenschulen wohl eher nur in Ballungsräumen existierten und die Versorgung in ländlicheren Regionen zumeist durch außerschulische Kurse oder aber an den Regelschulen erfolgte. Die Schulstatistik berichtete darüber nicht. Nur in Bayern und Baden-Württemberg gab es überhaupt einzelne private Schulen für Sprachbehinderte. Die einzige private Schule in Baden-Württemberg unterrichtete deutlich mehr Schulkinder als die öffentlichen Schulen im Land. Dagegen wurden in Bayern in den privaten Schulen im Durchschnitt nur 56 Schulkinder, in den öffentlichen Schulen aber mehr als 100 Kinder in durchschnittlich acht Klassen unterrichtet. Interessanterweise führten in Bayern die kleineren Schulgrößen nicht auch zu kleineren Klassengrößen; die Klassen waren sogar etwas größer als an den öffentlichen Schulen. Auch in den Großstädten konnte in den 1970er Jahren keine wohnortnahe Versorgung hergestellt werden. In der Stadt Bremen (ohne Bremerhaven) wurde Mitte der 1970er Jahre die Schülerschaft der zwei damals bestehenden Sonderschulen für Sprachbehinderte (beides Tageschulen) hinsichtlich ihrer Wohngemeinde und der Länge des täglichen Schulweges untersucht. Die mittlere Entfernung zwischen Wohnort und Schulstandort lag bei der einen Schule bei 18,0 km und bei der anderen Schule bei 3,3 km. In der ersten Schule ergaben sich durchschnittliche Pendelzeiten von 95 Minuten je Tag (vgl. Diederichsen 1979).

Zeitpunkt 1998

Im Jahr 1998 lag die Sonderschulquote bei nur 0,10% in Rheinland-Pfalz. Um mehr als das Vierfache höher lag die Quote in Nordrhein-Westfalen mit 0,44% und in Baden-Württemberg mit 0,41% (Tab. 50). In Hamburg wurde fast jedes hundertste Schulkind in einer Sprachbehindertenklasse unterrichtet. Als Grund für den unterschiedlich hohen Ausbaugrad des Sonderschulwesens zwischen den Ländern kommen der Umfang der außerschulischen Angebote sowie auch die Fördermöglichkeiten der Grundschulen in Betracht. Die Klassengröße lag 1998 im westdeutschen Durchschnitt bei 11,2 Schülerinnen und Schülern je Klasse, in Hessen waren es nur 8,8, jedoch in Bayern 12,7 je Klasse.

Tab. 50: Sonderschulische Förderung im Schwerpunkt Sprache im Schuljahr 1998 nach Ländern (nur westdeutsche)

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Schulangebote	277	42	27	1	9	17	53	99	9	1	19
Schülerinnen und Schüler	24.138	4.909	3.098	133	1.425	1.405	2.556	9.133	455	143	881
Sonderschulquote in %	0,34	0,41	0,23	0,20	0,94	0,22	0,29	0,44	0,10	0,13	0,30
Schulgröße im Ø	87	117	115	133	158	83	48	92	51	143	46
Klassengröße im Ø	11,2	10,4	12,7	11,1	12,3	8,8	10,1	11,9	11,7	11,9	11,0
Klassenzahl je Schule	7,8	11,3	9,0	12,0	12,9	9,4	4,8	7,7	4,3	12	4,2

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1998

Rückwirkungen der integrativen Beschulung auf die Sonderschulstruktur bis 2008

Im Jahr 1999 wurden im westdeutschen Bundesdurchschnitt bereits 20,9% aller Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Sprache integrativ unterrichtet. Der Anteil an der Gesamtförderquote variierte zwischen 4,2% in Niedersachsen und jeweils mehr als 40% im Saarland und in Schleswig-Holstein. In Bremen lag der Anteil sogar bei 59,6% (Anhang Tab. A33). Der Unterschied ist wohl erstens mit einer unterschiedlichen statistischen Erfassung der Schülerinnen und Schüler mit integrativen Fördermaßnahmen, zweitens mit dem Umfang außerschulischer Angebote und drittens mit dem Zeitpunkt, ab dem eine integrative Beschulung schulrechtlich möglich wurde, zu begründen (siehe Kapitel 4, Seite 99).

Die unterschiedlich hohen Anteile von sonderschulischer und integrativer Förderung (Förderquote) glichen sich nicht gegenseitig aus. Die Gesamtförderquote variierte in den Ländern im Jahr 1999 um fast das Fünffache (errechnet anhand Tab. 50 für die sonderschulische Förderung im Jahr 1998 und Tab. A33 für die integrative Förderung im Jahr 1999). In Rheinland-Pfalz lag sie bei 0,13% und in Baden-Württemberg bei 0,60%. Offenbar vermochten es die Schulen in Baden-Württemberg für einen hohen Anteil an Schulkindern nicht, eine Sprachförderung unterhalb einer sonderpädagogischen Förderung anzubieten. Weiterhin zu beachten ist der Hinweis von Sander, dass es unterschiedliche Bewertungen der Sprachentwicklung als Sprachstörung je nach Sprachregionen gab (siehe oben, Seite 171).

Von 1999 bis 2008 stiegen die absolute Zahl der Integrationsschülerinnen und -schüler bundesweit um 27,2% und die Integrationsförderquote um etwas mehr als ein Drittel an (vgl. Tab. 51 sowie im Anhang Tab. A33). Ausnahmen von diesem Trend waren Bayern und Niedersachsen, wo die Zahl der Integrationsschülerinnen und -schüler jeweils um mehr als ein Drittel zurückging; in Bayern bei konstanter Sonderschülerzahl und in Niedersachsen bei einem Anstieg um fast 50%.

In Schleswig-Holstein war der Anstieg der Zahl an Schülerinnen und Schülern mit integrativen Fördermaßnahmen zwischen 1998 und 2008 auf mehr als das Doppelte mit einem Rückgang der Sonderschülerzahl auf nur noch ein Viertel verbunden. Anders in Nordrhein-Westfalen: Hier stieg die Schülerzahl um 36% und die Sonderschulquote um ca. 46% an. Der Ausbau der integrativen Förderung trat hier als Ergänzung neben die sonderschulische Förderung, also ohne einen Rückgang der sonderschulischen Förderung. Auch im Saarland wurde trotz Ver vierfachung der Zahl der Integrationsschülerinnen und -schüler dennoch fast ein Drittel mehr Kinder und Jugendliche auf einer Sonderschule unterrichtet als noch 1998.

Den deutlichsten Rückgang der Anzahl an Schulen gab es zwischen 1997 und 2008 in Bayern von 27 auf zwölf Schulen, in Schleswig-Holstein von 19 auf 15 Schulen sowie in Hamburg von neun auf drei Schulen. In einigen Ländern nahm die Zahl an Schulen jedoch zu, so zum Beispiel in Baden-Württemberg um fünf Schulen bzw. plus fast 12% und in Niedersachsen um neun Schulen bzw. plus ca. 17%. Mehr Schülerinnen und Schüler bei zugleich weniger Angeboten gab es in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz; konstante Schülerzahlen bei weniger Angeboten in Bayern und Hamburg und einen Anstieg der Schülerzahl bei konstanter Angebotsanzahl in Hessen und im Saarland.⁶⁷ In Baden-Württemberg und Niedersachsen gab es mehr sonderschulische Einrichtungen und mehr Schülerinnen und Schüler als noch 1998, in Schleswig-Holstein weniger Angebote und eine geringe Schülerzahl.

⁶⁷ In Hessen ging der Anstieg der Schülerzahl mit einem Mehr an Klassen je Standort sowie auch einem Anstieg der durchschnittlichen Klassengröße einher. Bis 1998 lag die Klassengröße deutlich unter der in anderen Ländern.

Tab. 51: Sonderschulische Förderung im Schwerpunkt Sprache im Schuljahr 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Schulangebote	228	47	12	X ¹⁾	6	17	62	71	7	1	5
Schülerinnen und Schüler	30.095	5.983	3.118	X	1.390	2.295	3.759	12.445	688	190	227
Sonderschulquote in %	0,44	0,52	0,24	X	0,11	0,38	0,45	0,64	0,16	0,21	0,08
Schulgröße im Ø	132	127	260	X	232	135	61	175	98	190	45
Klassengröße im Ø	11,5	11,2	12,6	X	12,6	10,3	10,5	11,8	11,5	10,6	10,3
Klassenzahl je Schule	11,5	11,3	20,6	X	-	13,1	5,8	14,8	8,6	18	4,4
Veränderung der Sonderschulquote 1998 bis 2008 in %	29,4	26,8	4,3	X	-88,3	72,7	55,2	45,5	60,0	61,5	-73,3

¹⁾ Sonderschulen für Lernen, Sprache sowie Emotionale und soziale Entwicklung wurden übergreifend organisiert.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2008; Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2–6web

7.1.5 Zentrale Ergebnisse

Absolute Schülerzahl und Sonderschulquote 1955 bis 2012

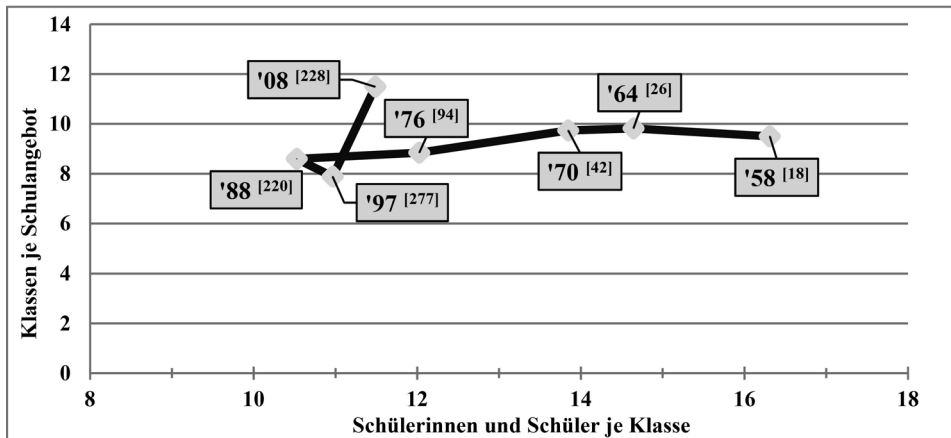
Im Jahr 1955 gab es bundesweit erst 14 Schulen für Sprachbehinderte mit rund 2.200 Schülerinnen und Schülern. Dieser Schultyp wurde bis 1997 kontinuierlich ausgebaut (277 Schulen, rund 24.000 Kinder und Jugendliche). Sowohl in der Phase steigender Schülerzahlen als auch in der Zeit sinkender Schülerzahlen stieg die Sonderschulquote an, was aber auch in einem Zusammenhang mit der sich verändernden Nutzung bzw. dem Ausbaugrad alternativer Förderorte zu sehen ist. Hinsichtlich der Sonderschulquote expandierte dieser Sonderschultyp über fast 60 Schuljahre hinweg, einzige Ausnahme war der Zeitraum von 1994 bis 1997. Mit 0,47% wurden im Jahr 2012 so viele Kinder und Jugendliche wie nie an diesem Sonderschultyp unterrichtet (nachrichtlich: 2014 0,45%, 2016 0,43%).

Klassengröße und Klassen je Schulangebot

Im Jahr 1958 wurden noch mehr als 16 Schulkinder in einer Klasse unterrichtet. 1970 lernten in einer Klasse noch durchschnittlich 13,8 Schülerinnen und Schüler. Bis 1976 reduzierte sich dann die Klassengröße auf etwa zwölf Schulkinder je Klasse. Das steht auch in einem Zusammenhang mit dem Anstieg der Zahl an Schulen auf mehr als das Doppelte zwischen 1970 und 1976. Bis 1988 sank die Klassengröße weiter auf 10,5 Kinder ab, danach stieg sie wieder auf bis zu 11,5 an. Die Zahl der Klassen lag bis 1988 zwischen acht und zehn je Schule, nur 1997 lag sie leicht darunter. Die Reduzierung um etwa 50 Angebote bis 2008 führte dazu, dass es nun 11,5 Klassen je Schulstandort gab. Das waren so viele wie nie zuvor. Spätere Daten liegen nicht vor. Die Entwicklung der Schule für Sprachbehinderte zeichnet ein kontinuierliches Wachstum an Schulen, Schülerinnen und Schülern sowie der Sonderschulquote aus. Ein wohnortnahes Angebot konnte dennoch nicht erzielt werden, dafür waren die durchschnittlichen Einzugsbereiche viel zu groß. So lagen diese im Jahr 1997 bei rund 900 km² und damit der Größe der heutigen Stadt Berlin. Die immens langen Anfahrtswege zu einer Sonderschule waren zu 70%

von Schulkindern der Primarstufe zu bewältigen (siehe die Ergebnisse zur Verteilung der Schülerschaft nach Jahrgangsstufen, siehe oben).

Die Zahl von deutschlandweit nur noch rund 1.000 Schülerinnen und Schülern in der Jahrgangsstufe 7 im Jahr 2012 lässt den Schluss zu, dass es ab dieser Jahrgangsstufe nur noch wenige sonderschulische Angebote gab. Ein Sonderschulbesuch wird in den höheren Jahrgangsstufen wohl entweder mit einem sehr langen Pendeln, einer Heimunterbringung oder dem Besuch außerschulischer Förderangebote einhergehen.



* Anzahl der Angebote als Hochzahl; bis 1976: Schulen (Verwaltungseinheiten); ab 1988: sonderschulische Angebote.

Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung auf Basis von Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 135 und Nr. 185); Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2–6web

Abb. 16: Klassengröße, Klassen je Schule und Anzahl der Angebote mit dem Förderschwerpunkt Sprache 1958 bis 2008 – Bundergebnis*

Bildungspolitische Empfehlungen und ihre Umsetzung

Tab. 52 ermöglicht den Vergleich der von 1954 bis 1980 veröffentlichten Empfehlungen zu Sonderschulquote, Klassengröße sowie Zahl der Klassen je Schule mit dem jeweiligen schulstatistischen Ergebnis im Veröffentlichungs- bzw. Folgejahr sowie sechs und zwölf Jahre später (Bundergebnis). Hinsichtlich der Sonderschulquote ist festzustellen, dass die schulstatistischen Ergebnisse deutlich unterhalb der Empfehlungen bzw. Erwartungen lagen. Diese große Differenz liegt sicherlich auch im Ausbau anderer sprachheilpädagogischer Angebote begründet, sodass die Sonderschulquote in den Ländern geringer ausfiel. Im Jahr 1985 lag die Sonderschulquote dann bei der Hälfte der KMK-Empfehlung von 1972.

Schon im Jahr 1960 hatte die KMK eine Klassengröße von zwölf Schülerinnen und Schülern je Klasse empfohlen und diese Empfehlung 1972 erneuert. Diese Klassengröße wurde dann aber erst 1976 auch erreicht und reduzierte sich danach weiter. Hinsichtlich der Klassen je Schule hatte der VDH im Jahr 1954 möglichst achtklassige Schulen gefordert, die real zu diesem Zeitpunkt auch schon bestanden. In den späteren Empfehlungen gab es zu dieser Frage keine Aussagen. Bis 1985 verblieb die Zahl der Klassen bei mehr als acht je Schule.

Tab. 52: Sonderschulquote, Klassengröße und Klassen an Schulen: Vergleich der Empfehlungen bis in die 1970er und tatsächlicher Wert – Bundesergebnis

Sonderschulquote (in %)							
VDH 1954: erwarteter Anteil = 0,5%		KMK 1960: keine Empfehlung		VDS 1964: Erwarteter Anteil = 1%		KMK 1972: erwarteter Anteil = 0,5% VDS 1970: 0,7% & 0,8% ambulant bedürftige Schülerinnen und Schüler Bildungsrat 1973: 0,7%	
Real 1955	0,04	Real 1961	0,05	Real 1964	0,05	Real 1973	0,05
Real 1961	0,05	Real 1967	0,06	Real 1970	0,06	Real 1979	0,14
Real 1967	0,06	Real 1973	0,05	Real 1976	0,10	Real 1985	0,25
Klassengröße (Schülerinnen und Schüler je Klasse)							
VDH 1954: 12 – 16, durchschnittlich 15		KMK 1960: 12		VDS 1964: keine Aussage		KMK 1972: 12	
Real 1955	X	Real 1961	16,0	Real 1964	14,6	Real 1973	12,8
Real 1961	16,0	Real 1967	14,0	Real 1970	13,8	Real 1979	11,3
Real 1967	14,0	Real 1973	12,8	Real 1976	12,0	Real 1985	10,5
Klassen je Schule							
VDH 1954: 8-klassiges System erstrebenswert		KMK 1960: keine Empfehlung		VDS 1964: keine Aussage		KMK 1972: keine Empfehlung	
Real 1955	X	Real 1961	9,2	Real 1964	9,8	Real 1973	9,7
Real 1961	9,2	Real 1967	10,1	Real 1970	9,7	Real 1979	8,6
Real 1967	10,1	Real 1973	9,7	Real 1976	8,8	Real 1985	8,6

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der vorherigen Abschnitte

Privatschulanteil und Schulen mit Heim

Im Jahr 1975 waren nur vier von 94 Schulen, also rund 4%, private Schulen. Dieser Anteil lag auch 2008 mit zehn von 228 Schulen nicht wesentlich höher. Von den privaten Schulen lagen sechs in Bayern, drei in Baden-Württemberg und eine in Niedersachsen (Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2-6web).

In den 1970er Jahren gab es nur wenige Schulen mit Heim. In Nordrhein-Westfalen und Hessen gab es 2009 und 2008 keine Schulangebote mit einem Heim. In Baden-Württemberg gab es dahingegen im Jahr 2009 acht mit einem Heim verbundene „Sonderschulen für Sprachbehinderte oder Hörgeschädigte“. Dabei stellten vermutlich die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Hören (gegebenenfalls als weiterer Förderschwerpunkt: Sprache) die Mehrzahl unter den dort 2.730 beschulten Kindern und Jugendlichen dar (IT NRW 2009; Hessisches Statistisches Landesamt 2008; Landesinstitut für Schulentwicklung 2009, 73).

Ganztagsschule und ziendifferentes Lernen

Die Schulen für Sprachbehinderte verfügten im Jahr 2012 zu 35,4% über ein Ganztagsschulangebot. Dies war im Vergleich zu anderen Sonderschultypen ein geringer Anteil, denn über alle Sonderschultypen hinweg lag der Anteil bei 58,1% (Autorengruppe BBE 2014, 322). Dieser geringe Anteil an Schulen mit einem Ganztagsangebot erstaunt, da in den Schulen zumeist Klassen in der Primarstufe eingerichtet waren. Hinter dem fehlenden Angebot eines ganztägigen Lernens stand möglicherweise die Argumentation, dass die Schultage zuzüglich Fahrzeiten für die meisten jungen Schulkinder sehr lang wären. In Nordrhein-Westfalen wurden im Jahr 2013 an den Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache in der Primarstufe 7,4% und in der Sekundarstufe I dann 14,4% der Schülerinnen und Schüler zusätzlich lernziendifferent unterrichtet. Blickt man auf die Integrationsschülerinnen und -schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache, so wurde von den Primarschülern mit 7,6% ein genauso hoher Anteil und in der Sekundarstufe mit 10,5% ein etwas niedrigerer Anteil als an den Sonderschulen lernziendifferent unterrichtet. Eine integrative Beschulung war in Nordrhein-Westfalen also durchaus für Schülerinnen und Schüler mit den gleichzeitigen Förderschwerpunkten Sprache und Lernen möglich.

Die schulstatistischen Daten für das Jahr 2016 zeigen einen leichten Rückgang der lernziendifferent unterrichteten Schülerschaft an den Sonderschulen auf 6,3% in der Primarstufe und einen Anstieg auf 17,5% in der Sekundarstufe I. Unter den Integrationsschülerinnen und -schülern lag der Anteil mit 7,6% in der Primarstufe sogar etwas höher, in der Sekundarstufe I mit 11,3% aber deutlich niedriger als an den Sonderschulen (MSB NRW 2017, 207).

7.2 Analysen für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

7.2.1 Beschreibung der Schülerschaft

Die Schülerschaft mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung wurde bis vor wenigen Jahrzehnten als „verhaltensgestört“ bezeichnet. Der Begriff der Verhaltensstörung wurde auf dem Ersten Weltkongress für Psychiatrie 1950 als Ersatz für ältere und als überholt verstandene Begriffe eingeführt und diente fortan „als Oberbegriff für biophysisch bedingte und/oder milieureaktive Schwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen“ (Hartke 1998, 81). In den letzten Jahrzehnten gab es zahlreiche Begriffe für schwierige Kinder, darunter

„emotional gestört, erziehungshilfebedürftig, erziehungsschwierig, gemeinschaftsgefährdend, gemeinschaftsschädigend, gemeinschaftsschwierig, moralisch schwachsinnig, neurotisch, persönlichkeitsgestört, psychopathisch, psychopathologisch, sozial fehlangepasst, verhaltensbehindert, verhaltensgestört, verhaltensauffällig, verwildert oder verwahrlost“ (Hillenbrand 2008, 28)

Myschker nannte fünf historische Linien der „Pädagogik für Verhaltensgestörte“:

- eine sozialpädagogische Linie mit Waisen- und Rettungshäusern sowie Erziehungsheimen,
- eine kriminalpädagogische Linie der Gefängnisse und Jugendstrafanstalten,
- Beobachtungs- und Kleinklassen im Schulwesen,
- eine klinisch-psychiatrische Linie mit Klinikschule sowie
- die berufspädagogische Arbeitserziehung (Myschker 2005, 17).

Ein Überblick über die „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ nach dem Zweiten Weltkrieg ist zu finden bei Ellger-Rüttgardt und Bleidick (2008, 186-193). Beim Deutschen Bildungsrat hieß es 1973 über Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen (heute: Schülerin bzw. Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung) im erziehungswissenschaftlichen Sinn:

„Als verhaltensgestört gilt, wer aufgrund organischer, vor allem hirnnorganischer Schädigungen oder eines negativen Erziehungsmilieus in seinem psychosozialen Verhalten gestört ist und in sozialen Situationen unangemessen reagiert und selbst geringfügige Konflikte nicht bewältigt.“

(Deutscher Bildungsrat 1973, 40)

Angenommene Häufigkeit und Bedarf an Schulplätzen

Sander berichtete über eine Vielzahl an Expertenschätzungen (zwischen 1950 und etwa 1970) zum Anteil verhaltensgestörter Schülerinnen und Schüler (in Vollzeitschulpflicht). Der Anteil lag meist bei 1%, teils wurde auch nur 0,02% und teils bis zu 3,7% angegeben (Sander 1973, 46). Sander selbst erwartete Anfang der 1970er Jahre im Mittel 2,0% sonderschulbedürftige Kinder und Jugendliche. Dabei ging er von einem Verbleib von durchschnittlich vier Schuljahren aus. Hieraus ergäbe sich ein Bedarf an Sonderschulplätzen für rund 0,9% der vollzeitschulpflichtigen Schülerinnen und Schüler. Der VDS erwartete im Jahr 1970 einen Bedarf an Sonderschulplätzen für 1,0% aller Kinder und Jugendlichen eines Jahrgangs (ebd. 46). Die KMK-Empfehlung 1972 machte zunächst darauf aufmerksam, dass nur etwa die Hälfte der „therapiebedürftigen Verhaltensgestörten“ sonderschulbedürftig sei. Einschließlich der Kinder und Jugendlichen in Erziehungsheimen ging die KMK von 1,0% Kindern und Jugendlichen aus, die für den Besuch einer Schule für Verhaltensgestörte in Frage kämen (KMK 1972, 36). Auch der Deutsche Bildungsrat erwartete im Jahr 1973 etwa 1,0% verhaltensgestörte Schulpflichtige im Schulwesen (Insgesamt). Der Bildungsrat verwies darauf, dass weitere 3% bis 4% aller Schülerinnen und Schüler im Schulwesen (Insgesamt) durch andauernde Misserfolge in der Schule oder negative soziale Belastungen von einer Verhaltensstörung bedroht seien (Deutscher Bildungsrat 1973, 40f).⁶⁸

Verteilung der Schülerschaft auf die Jahrgangsstufen (2012)

In der Schulstatistik wurde die Verteilung der Sonderschülerinnen und -schüler nie nach besuchter Jahrgangsstufe veröffentlicht. Eine Hochrechnung für den Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ konnte aufzeigen, dass im Schuljahr 2012 in der Jahrgangsstufe 1 deutschlandweit 1.600 Kinder und Jugendliche sonderschulisch im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung gefördert wurden. Zur Jahrgangsstufe 2 gab es besonders viele Überweisungen, sodass hier 3.330 Kinder und Jugendliche lernten. Dem folgte eine weitere Zunahme; die Jahrgangsstufe 7 war mit 5.608 Schülerinnen und Schülern um ein Vielfaches stärker besetzt als die Primarstufenklassen (Autorengruppe BBE 2014, 181, Tab. H3-23web). Willmann verwies auf unterschiedliche Ziele der sonderschulischen Förderung, die abhängig vom Alter seien:

„Die Zielformulierung [ist] bei der jüngeren Teilpopulation eher auf Rückführung in die Regelbeschulung und an Vorstellungen von Bildungsnormalbiographien orientiert, während in den folgenden Jahrgangsstufen und mit zunehmendem Alter der Schüler andere Ziele und Bildungsaufgaben in den Mittelpunkt rücken [...]“ (Willmann 2005a, 118)

Anteil an Schülerinnen und Schülern, die lernzieldifferent unterrichtet werden

Wenn Kinder oder Jugendliche im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung gefördert werden, lernen sie zunächst einmal weiterhin zielgleich nach den Lehrplänen der Regelschule. Es gibt aber auch einen Anteil an Schülern, die zielfähig, also nach dem Lehrplan des Förderschwerpunktes Lernen oder des Förderschwerpunktes Geistige

⁶⁸ Viele Untersuchungen berichten darüber, dass Verhaltensstörungen oft mit Sprach-, Lern- und Gefühlsproblemen sowie Aufmerksamkeits-, Hyperaktivitäts- und Impulsivitätsstörungen auftraten (Opp und Wenzel 2002).

Entwicklung, unterrichtet werden. Eine Auswertung der Landesschulstatistik Nordrhein-Westfalen zeigt, dass im Schuljahr 2011 von insgesamt etwa 15.800 Sonderschülerinnen und -schülern in der Primarstufe 6,6% lernzielfferent unterrichtet wurden. In der Sekundarstufe I lag der Anteil mit fast 13% doppelt so hoch. Dieser Anteil stieg bis 2013 deutlich an: in der Primarstufe auf 9,0% und in der Sekundarstufe auf 19,9% (MSN NRW 2012, 153; MSN NRW 2014, 186).

7.2.2 Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen

Der Hilfsschulverband grenzte 1954 die „Schulen für Gemeinschaftsschwierige“ von den „Schulen für schwererziehbare Kinder“, die mit einem Heim verbunden waren, ab (VDH 1955, 37ff). Etwa zehn Jahre später legten Mücke sowie Tuchborn eine zeitgenössische Charakterisierung der beiden Typen vor (sie hießen damals: „Tagesschule für gemeinschaftsschwierige Kinder“ und „Heimschule für Verwahrlosungsbedrohte“; Mücke 1966; Tuchborn 1966). In den Schulverzeichnissen von Kubale 1964 sowie von Schomburg 1963 wurden die Schulen nach Typ unterschieden und auch spezielle dort vorhandene Klassentypen vermerkt. Die *Schulen für Schwererziehbare* waren Schulen, die nach einer Intervention der Jugendhilfe neuer Schulort wurden (VDH 1955, 38; KMK 1960, 35; KMK 1972, 36f). Laut Hartke gab es 1954 insgesamt 467 Erziehungsheime, darunter waren ca. 170 Schulen, die mit einem Heim verbunden waren (Hartke 1998, 81).⁶⁹ Die *Schulen für Gemeinschaftsschwierige* waren dagegen Sonderschulen, die auf Fehlentwicklungen in Familie und Gesellschaft reagieren und als Tagesschulen eine „Lücke“ zwischen Volksschule und der als Heim organisierten Schule für Schwererziehbare schließen sollten. Auch sollte diese Schulform der Überweisung in eine Heimerziehung in Verbindung mit einer *Schule* für Schwererziehbare vorbeugen (VDH 1955, 39).⁷⁰ Der Deutsche Städtetag betonte 1955 als Ziel des Schulunterrichts, dass Kinder der Schulen für Gemeinschaftsschwierige „möglichst bald in ihre alte Schulart zurückkehren [...] können“ (Dohrmann 1955, 428).

Schon im KMK-Gutachten von 1960 wurde neben der Errichtung von „Tagesschulen für Gemeinschaftsschwierige“ als eine weitere organisatorische Möglichkeit die Einrichtung von Kleinklassen für erziehungsschwierige Schulkinder an den Volksschulen erwähnt. Dort sollten aber nur Kinder beschult werden, bei denen „zu erwarten ist, daß durch stärkere Einzelbetreuung die Fehlhaltung gemildert oder beseitigt und damit eine Rückführung in eine allgemeine Klasse ermöglicht [...] werden kann“ (KMK 1960, 35).

Die Schülerzahl einer Kleinklasse sollte bei weniger als der Hälfte einer Volksschulklasse liegen. Als Klassenlehrer sollten ausgebildete sonderpädagogische Lehrkräfte eingesetzt werden. Der VDS widersprach der KMK hinsichtlich der Kleinklassen, da „das Erziehungsklima in diesen Klassen durch die Eingliederung an großen Volksschulen nicht günstig“ sei (Schade 1960, 633).⁷¹ Die KMK-Empfehlung von 1972 betonte, dass „von der Gesamtzahl verhaltensgestörter Schüler erfahrungsgemäß weniger als die Hälfte als sonderschulbedürftig anzusehen“ sei. Der andere Teil sei therapiebedürftig, brauche aber nicht in Sonderschulen aufgenommen zu werden.

„Diesen Schülern ist durch besondere Erziehungsmaßnahmen, die zwischen Schule, Schulpsychologischem Dienst, Erziehungsberatungsstellen und Erziehungsberechtigten abgestimmt werden müssen, zu helfen. Gegebenenfalls sind sie in Kleinklassen zusammenzufassen.“ (KMK 1972, 36f)

69 Anmerkung: Dieser Befund spiegelt sich in den Zahlen der Schulstatistik nicht wider. Möglicherweise sind viele Schulen unter der Kategorie „Sonstige Sonderschulen“ erfasst worden (siehe Abschnitt 7.8).

70 In Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz wurden keine Schulen (ohne Heim) eingerichtet (Hartke 1998, 83).

71 Auf der Vertreterversammlung 1961 des VDS hieß es, dass verschiedene Städte diese Kleinklassen zugunsten von Schulen für gemeinschaftsschwierige und verhaltensgestörte Kinder wieder abgeschafft hätten (VDS 1961b, 507).

Der Deutsche Bildungsrat sah in der 1973 vorgelegten Konzeption für die zukünftige sonderpädagogische Förderung im Rahmen des sogenannten „Kooperativen Schulzentrums“ (Deutscher Bildungsrat 1973, 79) das Potenzial, dass sich die derzeitige Schule für Verhaltensgestörte sowie auch die Pädagogik für Verhaltensstörungen weiterentwickeln könnten. Im Verbund mit einer „Pädagogisch-therapeutischen Station“ könnte die Schule eine neue Aufgabenstellung erhalten, insbesondere für Kinder mit erheblichen Verhaltensstörungen (ebd. 97).⁷²

Der Deutsche Städtetag argumentierte im Jahr 1976 ähnlich wie der Deutsche Bildungsrat: Es wurde ein „System von abgestuften Maßnahmen“ empfohlen, um der Ausgliederung nach Möglichkeit entgegenzuwirken. Als Möglichkeit wurden Kleinklassen an Regelschulen und die Bildung von Therapiegruppen an Regelschulen genannt. Diese Möglichkeiten sollten zunächst geprüft und auch genutzt werden. Dies gelte auch für die Sekundarstufe. Insbesondere die Errichtung von Erziehungsheimen sollte „jeweils streng geprüft werden“ (Deutscher Städtetag 1976, 676).

Vorgaben für die Schulen für Gemeinschaftsschwierige

Während der Hilfsschulverband 1954 für die „Schulen für schwererziehbare Kinder (Heim-schulen)“ kaum organisatorische Vorgaben machte, gab es einige organisatorische Hinweise für die „Schulen für Gemeinschaftsschwierige“. Der Hilfsschulverband verstand eine „Gemeinschaftsschwierigkeit“ als Folge der derzeitigen gesellschaftlichen Zustände sowie Veränderungen. Ziel der Schule für Gemeinschaftsschwierige sollte es sein, die Schülerinnen und Schüler umzu-erziehen und in das Regelschulwesen wieder einzugliedern. Ein Aufenthalt wurde auf ein bis drei Jahre geschätzt. Die meisten Schulkinder wurden in der Altersgruppe von neun bis zehn Jahren erwartet (VDH 1955, 40).

Der Verband betonte, dass die Schulen keinen „Anstaltscharakter“ haben sollten. Als Schul-träger könne die jeweilige Gemeinde auftreten, ein Schulhort sei empfehlenswert. Durch die Besonderheit der Kinder sei es laut VDH nicht angebracht, diese Kinder zentral in einem großen Schulsystem zu unterrichten, „das Ideal eines Schulbaues für gemeinschaftsschwierige Kinder liegt in einem kleinen, eigenen Gebäude mit 2 bis 3 Klassen“. Als Verwaltungseinheit sollten fünf bis sechs Klassen auch bei einer räumlichen Trennung zusammengefasst werden (ebd. 41f).

Der VDS empfahl in einer Denkschrift für die ländlichen Sonderschulen 1964, dass Schulen für Gemeinschaftsschwierige mindestens dreiklassig sein sollten, um einen Übergang auf die Volksschule auch hinsichtlich des Leistungsniveaus zu erreichen. Der Einzugsbereich sollte den örtlichen Gegebenheiten angepasst sein (VDS 1964, 23). Die Empfehlungen unterstützten letztlich die weitere Einrichtung von zentralisierten Schulen für Verhaltensgestörte und keine anderen Fördermöglichkeiten. In den KMK-Empfehlungen für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung hieß es im Jahr 2000:

„Für die pädagogische Arbeit ist es förderlich, wenn die Größe von Sonderschulen dieses Schwerpunkts so bemessen ist, dass Erziehungspersonen jede Schülerin und jeden Schüler kennen.“ (KMK 2000, 23)

Richtwerte für die Klassengröße

In Tab. 53 sind die in verschiedenen Dokumenten der Jahre 1954 bis 1972 genannten Klassen-größen für Klassen für Verhaltensgestörte dargestellt. Es wurde jeweils eine Klassengröße von zwölf Schülerinnen und Schülern je Klasse empfohlen.

⁷² Die „Pädagogisch-therapeutische Station“ sollte aber keine Kinder aufnehmen, bei denen eine klinisch-pädiatrische oder psychiatrische Behandlung erforderlich wäre (Deutscher Bildungsrat 1973, 97).

Tab. 53: Klassen für Verhaltensgestörte: Richtwerte für die Klassengröße (Veröffentlichungen 1954 bis 1972)

Dokument (Verfasser)	VDH 1954 ¹⁾	KMK 1960	VDS 1964	KMK 1972
Schülerinnen und Schüler je Klasse	12	12	12	12

¹⁾ Empfehlung für die Schulen für schwererziehbare Kinder (Heimschulen): 15 Schulkinder je Klasse (VDH 1955, 53).

In Tab. 54 sind die im Schuljahr 1977 in den einzelnen Ländern geltenden Richtwerte dargestellt. Die Klassengröße von zwölf Schülerinnen und Schülern war auch in den meisten Ländern übereinstimmend mit VDS und KMK vorgesehen bzw. lag innerhalb der angegebenen Spannweiten. Im Saarland lag die vorgesehene Klassengröße (wie bei den meisten anderen Sonderschultypen auch) sehr viel niedriger. Drei Länder gaben Bandbreiten an.

Tab. 54: Klassen für Verhaltensgestörte: Richtwerte für Klassengrößen 1977 nach Ländern

Land	Klassengröße	Land	Klassengröße	Land	Klassengröße	Land	Klassengröße
BW	12	HB	12	NI	12	SL	9
BY	12	HH	14 (8)	NW	11	SH	12
BE	–	HE	15 – 16 – 8	RP	10-12		

Hinweis: Hamburg: Wert in Klammern = Klassengröße bei Mehrfachbehinderungen, Hessen: Linker Wert = Richtwert, Mitte = Maximalwert, Rechter Wert = Minimalwert.

Quelle: Meyer-Buck 1979, 47

Sonderklassen an Regelschulen

Schon in den 1920er Jahren gab es in Berlin einige Erziehungsklassen. Sie waren als temporäre Maßnahme konzipiert und sollten eine Aussonderung aus der Regelschule darstellen (siehe Kapitel 2, Seite 36). Sie wurden im NS-Staat aufgelöst.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden einige Klassen für Erziehungsschwierige in Berlin neu eingerichtet (Mücke 1966, 59). Im Jahr 1963 gab es in Berlin 15 solcher Klassen, davon 14 an Volksschulen. Eine breite Durchsetzung erfolgte aber auch in Westberlin nicht. Zur Anzahl der Sonderklassen im gesamten Bundesgebiet liegen für keinen Zeitraum aussagekräftige Daten vor, allerdings bestanden laut Willmann auch vor wenigen Jahren noch einige Sonderklassen (Willmann 2014, 50). In Hamburg gab es in den 1970er Jahren Erziehungsklassen und in Hannover Klassen für gemeinschaftsschwierige Kinder. Bayern führte Mitte der 1980er Jahre „Diagnose- und Förderklassen“ ein, in denen wohl auch Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung lernten (siehe Kapitel 7.8 zu „Sonstige Sonderschulen“, Seite 261). In Hessen wurden Kleinklassen für Erziehungshilfe eingerichtet, und in Baden-Württemberg gab es Außenklassen mit dem Schwerpunkt Erziehungshilfe. In Berlin konnten im Jahr 2014 Grundschulen bei Bedarf sogenannte „temporäre Lerngruppen mit sonderpädagogischer Orientierung“ einrichten. Daneben bestand in Berlin die Möglichkeit, für die Förderschwerpunkte Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung in Kooperation mit Jugendhilfeträgern sonderpädagogische Kleinklassen in Verbindung mit einer Tagesgruppe einzurichten. Von dieser Möglichkeit wurde laut Willmann zunehmend Gebrauch gemacht, da eigenständige Erziehungshilfeschulen nach dem Berliner Schulgesetz zum Zeitpunkt 2014 offiziell nicht mehr vorgesehen waren (ebd. 50).

Zur Festlegung des Förderortes

In den förderschwerpunktspezifischen KMK-Empfehlungen von 2000 hieß es, dass die Entscheidung über den zukünftigen Förderort und den Bildungsgang von der derzeitigen Schule der Schülerin bzw. des Schülers sowie der Schulaufsicht getroffen werden sollte (KMK 2000, 12). In die Entscheidung sollen auch die Möglichkeiten zur Inanspruchnahme von Einrichtungen mit ergänzenden Ganztags- oder Betreuungsangeboten (vor allem seitens der Jugendhilfe) einbezogen werden. Es wurde neben anderen Kriterien der Entscheidungsfindung darauf verwiesen, dass „in jedem Einzelfall das Spannungsverhältnis zwischen der bestmöglichen schulischen Förderung und der Herausnahme aus dem sozialen Umfeld zu berücksichtigen“ sei (ebd. 13).

7.2.3 Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012

Phase des Wiederaufbaus und des Anstiegs der Schülerzahlen bis 1976

Im Jahr 1955 gab es in der Bundesrepublik 107 Schulen für Verhaltensgestörte. Dabei waren ca. 58% der Schulen private Schulen (Tab. 55). Innerhalb von nur drei Jahren wurden bis 1958 dann insgesamt 23 neue Schulen eröffnet. Bis 1961 stieg die Schulanzahl auf 136 an, dann sank sie wieder und lag 1964 bei 127. Fast 60% der Schulen waren 1964 private Schulen. Nach 1964 setzte eine weitere Expansion dieses Sonderschultyps ein. Einen Rückgang gab es zwischen 1970 und 1973, was unter anderem durch die Entwicklung in Hamburg begründet war. Im Jahr 1970 wurden noch 17 Schulen berichtet. Im Jahr 1973 wurde nur noch über eine Schule berichtet, die Schülerzahl ging um die Hälfte zurück.

Neu eröffnete Schulen waren ganz überwiegend private Schulen. Im Jahr 1976 lag der Anteil an Privatschulen bei ca. 70%, allerdings gab es nur in sieben Ländern Privatschulen (Verfügbarkeit der Länderdaten: siehe Kapitel 1, Seite 20). Die Sonderschulquote lag im Jahr 1955 bei 0,14%. Der absolute Schüleranstieg bis 1976 verlief entlang der demografischen Entwicklung, die Sonderschulquote blieb daher stabil. Noch im Jahr 1976 war die reale Sonderschulquote von 0,13% weit von den Schätzungen bzw. Erwartungen von 1,0% entfernt (VDS 1970, KMK 1972, Deutscher Bildungsrat 1973).

Tab. 55: Entwicklungen an den Schulen für Verhaltensgestörte 1955 bis 1976 – Bundesergebnis

	1955	1958	1961	1964	1967	1970	1973	1976
Anzahl an Schulen	107	130	136	127	142	168	161	178
darunter privat	62	77	79	76	90	110	112	125 ²⁾
Privatschulanteil in %	57,9	59,2	58,1	59,8	63,4	65,5	69,6	70,2
Schülerinnen und Schüler	8.440	9.117	8.745	9.269	9.945	12.099	12.450	13.254
Sonderschulquote in %	0,14	0,14	0,13	0,13	0,13	0,14	0,13	0,13
Einzugsbereich in km ²	2.303	1.916	1.831	1.961	1.754	1.482	1.547	1.399
Schulgröße im Ø	79	70	64	74	75	72	77	75
Klassengröße im Ø	X ¹⁾	20,7	21,0	17,8	16,5	13,6	12,1	11,1
Klassenzahl je Schule	X ¹⁾	3,4	3,1	4,2	4,5	5,3	6,4	6,7

¹⁾ Keine Berechnung möglich, da Klassenanzahl erstmals 1957 erhoben. ²⁾ Privatschulen im Jahr 1975.

→ vgl. auch Abb. 17

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Der absolute Schüleranstieg ging zeitlich mit der Gründung von neuen Schulen einher. Parallel dazu reduzierte sich die durchschnittliche Klassengröße von 20,7 Schülerinnen und Schülern im Jahr 1958 auf 11,1 je Klasse bis 1976. Damit lag sie nun unterhalb der KMK-Empfehlung von 1972. Die vom VDH 1954 empfohlene Schulgröße von nur zwei oder drei Klassen je Standort war schon 1958 nicht mehr realisierbar. Bis 1976 stieg die Größe der Schulen auf durchschnittlich 6,7 Klassen bzw. rund 75 Schulkinder an. Wie oft es eine räumliche Trennung der Klassen in mehrere Schulstandorte gab, ist in der Statistik nicht nachgewiesen.

Schulen, die mit einem Heim verbunden sind: Im Jahr 1955 waren alle privaten Schulen für Verhaltensgestörte mit einem Heim verbunden. Das waren rund 60% aller damaligen Sonderschulen dieses Typs (Tab. 25; siehe Kapitel 5, Seite 132). Inwieweit die öffentlichen Schulen für Verhaltensgestörte ebenfalls mit einem Heim verbunden waren, ist statistisch nicht belegt. Vermutlich war es aber auch hier die Mehrzahl. Auswertungen aus drei Ländern für spätere Jahre zeigen folgende Ergebnisse: In Hessen waren 1958, 1960 und auch noch 1965 alle Schulen mit einem Heim verbunden (Statistisches Landesamt Hessen 1959, 1961, 1966). In Nordrhein-Westfalen waren es 1970 rund 80% aller Schulen, im Jahr 1975 aber nur noch rund 57%. Unter den privaten Schulen lag der Anteil höher (Anhang Tab. A10). In Baden-Württemberg gab es 1974 insgesamt fünf öffentliche und 44 private Schulen. Drei der öffentlichen und alle privaten Schulen waren mit einem Heim verbunden (Anhang Tab. A10 und Tab. A11). Für den hohen Anteil kommen Gründe in Betracht wie zum Beispiel große Einzugsbereiche der Schulen oder jugendpflegerische Entscheidungen zur Einweisung in die Heimerziehung.

Entwicklungen in der Phase des Schülerrückgangs bis 1997

Nach 1976 folgte ein weiterer Anstieg der Zahl an Schulen und der Schülerzahl (Tab. 56). Die Zahl der Angebote stieg bis 1997 fast auf das Doppelte an. Zugleich erhöhte sich auch die Sonderschulquote kontinuierlich (bei sinkender Schülerzahl im Schulwesen). Auch bei nunmehr 304 sonderschulischen Angeboten im Jahr 1997 waren die Einzugsbereiche mit 818 km² dennoch immens groß. In den Jahren 1976 und 1985 umfassten die Schulen weniger als sieben Klassen je Schule, zu allen anderen Zeitpunkten lag die Klassenzahl je Schule etwas über sieben. Nach 1976 ging die durchschnittliche Klassengröße deutlich zurück. Im Jahr 1985 lag sie bei noch 8,6 Schülerinnen und Schülern je Klasse. Sie sank bis 1991 etwas ab und lag 1997 dann bei 8,5.

Tab. 56: Entwicklungen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 1976 bis 1997 in der Bundesrepublik*

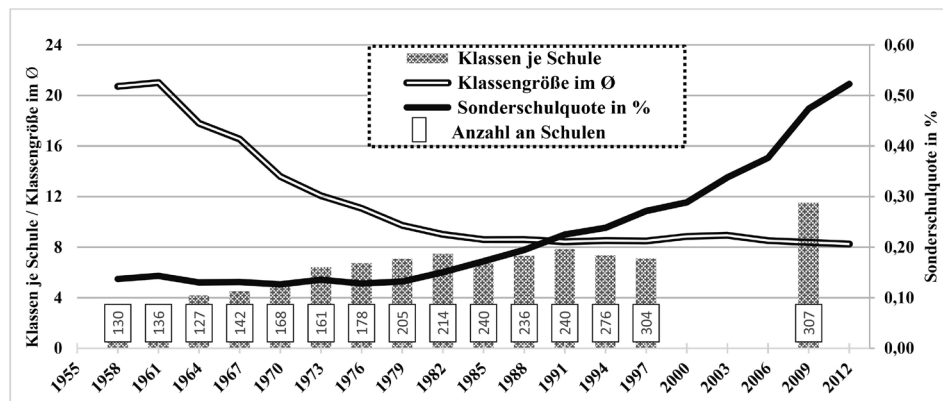
	1976	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997
Anzahl an Schulen ¹⁾	178	205	214	240	236	240	276	304
Schülerinnen und Schüler	13.254	14.117	14.422	13.857	14.850	15.880	17.269	18.339
Sonderschulquote in %	0,13	0,15	0,17	0,19	0,23	0,24	0,27	0,26
Einzugsbereich in km ²	1.399	1.215	1.164	1.038	1.055	1.036	900	818
Schulgröße im Ø	75	69	67	58	63	66	63	60
Klassengröße im Ø	11,1	9,7	9,0	8,6	8,6	8,4	8,5	8,5
Klassenzahl je Schule	6,7	7,1	7,5	6,7	7,3	7,9	7,3	7,1

* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin. ¹⁾ Ab 1985: Zählung von Schulangeboten (siehe Kapitel 4, Seite 96).

→vgl. auch Abb. 17

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 135 und Nr. 185)

In Abb. 17 ist für den Zeitraum 1955 bis 1997 und dann fortgeführt bis 2012 die Entwicklung der vier zentralen Kennziffern *Anzahl an Schulen*, *Klassenzahl je Schule*, *Klassengröße* sowie *Sonderschulquote* dargestellt.



* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

Daten für 2009: Anzahl an Schulen & Klassen je Schule = Schuljahr 2008.

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Tab. 55 und Tab. 56

Abb. 17: Entwicklung zentraler Kennziffern der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung von 1955 bis 2012 – Bundesergebnis*

Entwicklungen in der Phase zunehmender integrativer Förderung (2000 bis 2012)

Die Zahl der Sonderschülerinnen und -schüler stieg von 2000 bis 2012 um fast 56% an. Die Sonderschulquote lag nun bei 0,52% (Tab. 57) (nachrichtlich: Anstieg bis 2014 auf 0,56%). Sie blieb bis 2016 unverändert; vgl. im Anhang Tab. A29). Gegenüber Ende der 1990er Jahre lag die Klassengröße zunächst höher, wohl um einen Teil des Schülerzuwachses aufzufangen, aber nach 2003 war sie rückläufig. Es müssen also sehr viele Klassen neu eingerichtet worden sein. Es wurden aber keine Schulen neu eröffnet, denn die Zahl der Angebote ging bis 2008 leicht zurück (1998: 323 Angebote; 2008: 307 Angebote; Tab. 59 und Tab. 60). Stattdessen gab es eine Erhöhung der Anzahl an Klassen je Schulangebot von 6,8 auf 11,5 Klassen je Schule. Spätere Daten liegen nicht vor. Im Jahr 2000 wurden in den westdeutschen Ländern rund 21.000 Schülerinnen und Schüler sonderschulisch sowie weitere rund 6.000 Kinder und Jugendliche integrativ gefördert, was einem Integrationsanteil von 22,2% entsprach. Die absolute Zahl an Integrationsschülerinnen und -schülern stieg bis 2012 auf fast 21.000 an. Der Integrationsanteil lag im Jahr 2012 bei 38,9% (nachrichtlich: rasanter Anstieg des Integrationsanteils bis 2014 auf 45,4%. 2016 lag der Integrationsanteil bei 49,8%; vgl. im Anhang Tab. A29). Zusammen betrachtet stieg die Gesamtförderquote bis 2012 auf 0,86%. Dies ist ein Anstieg, den es in dieser Größenordnung nur in diesem Förderschwerpunkt gab (nachrichtlich: Die Gesamtförderquote erreichte 2014 erstmals einen Wert von über 1,0% und lag 2016 durch einen Anstieg um rund 5.000 Integrationsschülerinnen und -schülern innerhalb von nur zwei Jahren bei 1,11%). Ab dem Jahr 2000 sank die Klassengröße bis zum Jahr 2012 ab auf 8,3 Schulkinder je Klasse (nachrichtlich: 2014 8,4 und 2016 8,5; vgl. Tab. A29).

Tab. 57: Sonderschulische und integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 2000 bis 2012 in den westdeutschen Ländern

	2000	2003	2006	2009	2012
Sonderschulische Förderung					
Schülerinnen und Schüler	20.992	24.931	27.028	31.571	32.670
Sonderschulquote in %	0,29	0,34	0,38	0,47	0,52
Klassengröße im Ø	8,8	8,9	8,5	8,4	8,3
Integrative Förderung					
Schülerinnen und Schüler	6.001	7.319	9.124	12.290	20.789
Integrationsförderquote in %	0,08	0,10	0,13	0,18	0,33
Sonderschulische und Integrative Förderung					
Gesamtförderquote in %	0,37	0,44	0,50	0,66	0,86
Integrationsanteil	22,2	22,7	25,2	28,0	38,9

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik (hier: Sonderschülerinnen und -schüler); Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 185 und Nr. 210; hier: Integrationsschülerinnen und -schüler)

Ergänzende Ergebnisse eines Surveys (2004)

Anhand eines Surveys aus dem Jahr 2004 sind weitere Einblicke in die Organisation der sonderschulischen Angebote möglich (Willmann 2005a, 2005b). Willmann hat auf Grundlage der Schulverzeichnisse der Länder und weiterer Schullisten insgesamt 534 Schulen mit einem Angebot im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in allen 16 deutschen Bundesländern kontaktiert. Darunter waren Schulen mit Angeboten für nur diesen Förderschwerpunkt oder kombiniert mit anderen Förderschwerpunkten (Willmann 2005a, 112). In die Untersuchung wurden letztlich bundesweit 397 Schulen einbezogen; hier werden nur die Ergebnisse für die westdeutschen Länder berichtet.

Schulen mit mehreren Förderschwerpunkten: Unter den 397 Schulen waren bundesweit rund 66% Schulen, die ausschließlich diesen Förderschwerpunkt anboten. 12% der Schulen boten zwei Förderschwerpunkte, 11% drei Förderschwerpunkte und 4% mehr als drei Förderschwerpunkte an (ebd. 115). Die Schulen mit mehreren Förderschwerpunkten boten zu 41% die Förderschwerpunkte Emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen und Sprache zusammen an. 38% der Schulen boten die Schwerpunkte Emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen und 4% der Schulen die Schwerpunkte Emotionale und soziale Entwicklung sowie Geistige Entwicklung an. Schulen mit mehreren Förderschwerpunkten gab es besonders häufig in Hessen, Nordrhein-Westfalen und Bremen (Willmann 2005b, 447).

Schulen mit Heim: Von den Schulen waren in den westdeutschen Ländern rund 50% mit einem Heim verbunden, in Rheinland-Pfalz und dem Saarland waren es alle Schulen, in Baden-Württemberg und Niedersachsen mehr als zwei Drittel (eigene Berechnung auf Basis von Willmann 2005b, 446). Rund 68% der Schulen mit einem Heim nahmen auch Tagesschülerinnen und -schüler auf. Wenn das der Fall war, waren mehr als die Hälfte der Schulkinder Tagesschülerinnen und -schüler (ebd. 447).

Schulen nach Trägerschaft: Im westdeutschen Durchschnitt waren 60% der Schulen in privater Trägerschaft organisiert. In den Ländern Bremen, Nordrhein-Westfalen und Saarland waren es um die 80% (eigene Berechnung auf Basis von ebd. 446). Der Großteil der privaten Schulen wurde

durch kirchliche Träger unterhalten. Weiterhin gab es (bundesweit) 5% Waldorf- bzw. Rudolf-Steiner-Schulen sowie 19% Schulen in „Sonstiger Trägerschaft“. Darunter wurden im Survey Finanzierungsmodelle wie zum Beispiel Stiftungen oder Vereine verstanden, bei denen keine eindeutige Zuordnung möglich war. Vermutlich war aber auch hier ein großer Anteil kirchlicher Träger enthalten (Willmann 2005a, 116). Seit den 1990er Jahren ging der Anteil an privaten Trägern zurück.

So lag er im Jahr 1992 noch bei 70% (bei anderer Erhebungsart). Dieses Ergebnis ist vor dem Hintergrund von insgesamt deutlich mehr Schulen bzw. Schulangeboten zu sehen. Einen besonders starken Rückgang gab es in Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen, hier jeweils um mindestens 40% (Willmann 2005b, 445, eigene Berechnungen).

Jahrgangsgliederung: Etwa 66% aller Schulen boten im Jahr 2004 alle Jahrgangsstufen der Primar- und Sekundarstufe I an. Rund 11% der Schulen boten nur Klassen der Primarstufe und weitere 11% nur Klassen der Sekundarstufe I an. Etwa 10% der Schulen boten nicht alle Jahrgangsstufen an (also z.B. Angebot nur der Jahrgangsstufen 3 bis 7). Nach Willmann konkretisiert ein Anteil von zwei Dritteln voll gegliederter Schulen den Auftrag der Rückführung in die Regelschulen. Zudem erschien es ihm angesichts der unterschiedlichen Gründe für eine Schwererziehbarkeit „äußerst zweifelhaft, wenn ein so großer Anteil (66%) der Erziehungshilfschulen diese unterschiedlichen Schülergruppen zusammenführt [...]“ (Willmann 2005a, 118).

Ganztagschulen: Die in dem Survey betrachteten Schulen waren im Jahr 2004 zu rund drei Vierteln Halbtagschulen. Rund 18% der Schulen hatten ein Ganztagsangebot, in etwa 6% der Schulen gab es eine Mittagsbetreuung und eine Hausaufgabenhilfe, oder das Ganztagsangebot beschränkte sich auf zwei oder drei Tage je Woche (ebd. 120). Die höchsten Anteile an Ganztagsangeboten gab es 2004 in Rheinland-Pfalz mit rund 85% sowie mit 28% und 26% in Baden-Württemberg und Hessen (Willmann 2005b, 449).

Vernetzung mit Einrichtungen der Jugendhilfe: Im Survey wurde auch die Angebotsstruktur der Schulen hinsichtlich eines Verbundes mit Einrichtungen der Jugendhilfe abgefragt. Bei der Möglichkeit von Mehrfachnennungen gaben 28% der Schulen an, in einem Verbund mit heilpädagogischen oder sozialpädagogischen Tagesgruppenangeboten (z.B. am Nachmittag) zu stehen. Etwa 25% der Schulen stellten Angebote in Lernwerkstätten bereit, und fast 50% aller Schulen waren Tagesschulen ohne eine Anbindung an jugendpflegerische Maßnahmen. Ein Anteil von 6,8% der Schulen gab an, in einem Verbund mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendpsychiatrie zu stehen (Willmann 2005a, 118). Dies ist Folge der Bestimmungen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (§ 32 KJHG), welches erweiterte Möglichkeiten der Zusammenarbeit bzw. des Verbundes von Schule und Jugendhilfe bietet (Reiser et al. 2007, 29). An diesen Schulen waren zusätzlich auch Sozialpädagogen, therapeutische Fachkräfte sowie weiteres pädagogisches Personal tätig.

Sonderschulen als Förder- und Beratungszentrum: Etwa 20% der Schulen im Survey waren zugleich ein Förder- bzw. Förder- und Beratungszentrum (Selbstbezeichnung). Rund 35% der Schulen stellten ambulante Unterstützungsangebote wie Prävention, Beratung und Förderung an Regelschulen bereit (Willmann 2005a, 123).

7.2.4 Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)

Zeitpunkt 1975

Im Ländervergleich fällt auf, dass von den 175 Schulen bereits 53 in Baden-Württemberg lagen, also fast jede dritte Schule. In den Stadtstaaten Bremen und Hamburg gab es jeweils eine Schule,

wobei es hier vermutlich aber mehrere Schul- bzw. Klassenstandorte gab. In Berlin gab es vier Schulen (Tab. 58). In sieben Ländern gab es private Schulen. Der Privatschulanteil lag in Baden-Württemberg und Bayern bei 91% bzw. 96% und in Rheinland-Pfalz sogar bei 100%. Demgegenüber gab es in vier Ländern, darunter in zwei Stadtstaaten, gar keine privaten Schulen dieses Typs. Die niedrigste Sonderschulquote im Ländervergleich gab es mit 0,08% in Hessen, in Baden-Württemberg lag sie mit 0,22% fast dreimal so hoch.

Tab. 58: Schulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 1975 (bzw. 1976) nach Ländern

	Bundesrepublik	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Öffentliche und Private Schulen												
Anzahl an Schulen	175	53	22	4	1	1	15	22	44	7	3	3
Schülerinnen und Schüler (1976)	13.254	3.412	1.813	300	115	321	713	1.566	3.736	596	298	384
Sonderschulquote 1976 in %	0,13	0,22	0,10	0,12	0,10	0,13	0,08	0,13	0,13	0,10	0,17	0,09
Einzugsbereich in km ²	1.423	675	3.207	120	419	755	1.408	2.164	775	2.836	856	5.267
Schulgröße im Ø	75	66	76	102	97	359	62	66	89	75	99	122
Klassengröße im Ø	11,1	11,5	13,0	9,3	8,1	15,0	12,3	10,7	10,9	13,8	9,9	8,5
Öffentliche Schulen												
Anzahl an Schulen	50	5	1	3	1	1	6	4	23	–	3	3
Schulgröße im Ø	96	61	237	106	97	359	60	80	91	–	99	118
Klassengröße im Ø	10,8	10,2	12,5	9,1	8,1	15,0	11,3	12,2	11,1	11,7	9,9	8,5
Private Schulen												
Anzahl an Schulen	125	48	21	1	–	–	9	18	21	7	–	–
Anteil Privatschulen in %	71,4	90,6	95,5	25,0	–	–	60,0	81,8	47,7	100	–	–
Schulgröße im Ø	70	67	68	91	–	–	64	63	86	70	–	–
Klassengröße im Ø	11,6	11,7	13,0	10,1	–	–	13,0	10,3	10,7	14,0	–	12,0 ¹⁾

¹⁾ Schleswig-Holstein meldete eine private Klasse. Diese war vermutlich an einer Privatschule anderen Typs angesiedelt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1975 und 1976

Anhand der vorliegenden Daten ist zwar eine länderspezifische Betrachtung von Schulgrößen und Klassen je Schule möglich, diese hat aber vermutlich eher wenig Aussagekraft, da 1975 nur Verwaltungseinheiten erfasst wurden und keine Schulangebote (siehe Kapitel 4, Seite 96). Es gab große Spannweiten hinsichtlich der durchschnittlichen Klassengröße. Diese lag zwischen 8,1 in Bremen und 15,0 in Hamburg. Das Saarland und Schleswig-Holstein ermöglichten als einzige Flächenländern eine durchschnittliche Klassengröße von unter zehn Schülerinnen und Schülern je Klasse. Im Bundesdurchschnitt wurden 1972 in etwa 16% der Klassen maximal acht Schülerinnen und Schüler beschult. Zugleich lernten in 6,6% der Klassen 21 und mehr Kinder und Jugendliche (Anhang Tab. A34).

Zeitpunkt 1998

Im Jahr 1998 lag die Sonderschulquote in Schleswig-Holstein bei 0,06%, während sie in Baden-Württemberg bei 0,39% und in Nordrhein-Westfalen bei 0,42% lag (Tab. 59). Sie unterschied sich also um das Siebenfache. Im Jahr 1975 lag der Länderunterschied noch bei maximal dem Dreifachen, die Entwicklung der Sonderschulquote lief also auseinander.

Tab. 59: Sonderschulische Förderung im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 1998 nach Ländern (nur westdeutsche)

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Schulangebote	323	75	30	2	9	30	28	135	5	4	5
Schülerinnen und Schüler	19.154	4.670	1.971	95	369	759	1.617	8.636	463	399	175
Sonderschulquote in %	0,27	0,39	0,15	0,15	0,24	0,12	0,18	0,42	0,10	0,36	0,06
Schulgröße im Ø	59	62	66	48	41	X ¹⁾	58	64	93	100	35
Klassengröße im Ø	8,7	7,9	9,4	4,5	10,5	10,1	8,0	9,3	7,5	8,1	6,7
Klassenzahl je Schule	6,8	7,9	7,0	10,5	3,9	X ¹⁾	7,2	6,9	12,4	12,3	5,2

Hinweis: Keine Darstellung von Einzugsbereichen. Durch außerschulische Angebote war lokal die Zugänglichkeit besser.

¹⁾ vgl. die Anmerkungen im Text.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1998; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 185)

Die durchschnittlichen Schul- sowie Klassengrößen lagen im Bundesdurchschnitt im Jahr 1998 bei etwa 60 Schulkindern bzw. 8,7 Schülerinnen und Schülern je Klasse. In Hamburg und in Schleswig-Holstein gab es nur wenige Klassen je Schulangebot, demgegenüber gab es im Saarland und in Rheinland-Pfalz (bei sehr unterschiedlich hohen Sonderschulquoten) mehr als zwölf Klassen je Schule.

In Schleswig-Holstein und Bremen waren die Klassen zudem vergleichsweise sehr klein. Einen Sonderfall stellte das Land Hessen dar. Hier gab es statistisch betrachtet 30 Angebote im Land. Diese wurden dann durchschnittlich von nur je ca. 25 Schulkindern besucht. Vermutlich ist dieses Ergebnis darauf zurückzuführen, dass es in Hessen viele Angebote mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Kombination mit einem weiteren Förderschwerpunkt „unter einem Schuldach“ gab. Unter anderem waren 17 von 46 Schulangeboten mit dem Förderschwerpunkt kombiniert. Sechs Schulen boten außerdem auch eine Förderung „Unterricht für Kranke“ an (Hessisches Statistisches Landesamt 2008).

Rückwirkungen der integrativen Beschulung auf die Sonderschulstruktur bis 2008

Im Jahr 1999 wurden bundesweit fast 5.000 Schülerinnen und Schüler integrativ gefördert. Der Anteil an der Gesamtförderquote lag im Bundesdurchschnitt bei 21,0% (Anhang Tab. A35). In Niedersachsen lag der Anteil jedoch bei nur 4,2% und in Bremen bei 47,3%. Während die Sonderschulquote 1998 noch um das Siebenfache variierte, lag der mittlere Länderunterschied bei Einbezug der Integrationsförderquote 1999 jedoch bei „nur noch“ dem 5,3-Fachen. Zwischen 1999 und 2008 stieg die absolute Zahl an Kindern und Jugendlichen in integrativen Fördermaßnahmen auf das 2,3-Fache an (vgl. ebenfalls Anhang Tab. A35).

Die Zahl der sonderschulischen Angebote stieg zwischen 1998 und 2008 in einigen Ländern an (Rheinland-Pfalz, Niedersachsen, Bayern, Baden-Württemberg; vgl. Tab. 59 und Tab. 60). In Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein ging die Zahl der Schulangebote deutlich zurück. In Hamburg wurden die Angebote zugunsten förderschwerpunktübergreifender Einrichtungen aufgelöst. Die Angebotsentwicklung verlief also nicht in allen Ländern parallel zur Schülerzahlentwicklung. Im Bundesdurchschnitt gab es eine Zunahme der Sonderschulquote um rund zwei Drittel, in einigen Ländern verdoppelte sie sich (in Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz). Im Saarland blieb es trotz einer deutlich rückläufigen Sonderschülerzahl und eines Anstiegs der Integrationsförderquote bei vier sonderschulischen Angeboten. In Nordrhein-Westfalen erhöhte sich die Sonderschulquote bei gleichzeitiger Reduzierung der Angebote.

Tab. 60: Sonderschulische Förderung im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Schulangebote	307	88	31	1	–	25 ²⁾	49	101	7	4	1
Schülerinnen und Schüler	30.354	6.674	2.599	56	166 ¹⁾	1.796	3.199	14.687	902	83	192
Sonderschulquote in %	0,44	0,58	0,20	0,09	0,11	0,30	0,38	0,76	0,21	0,09	0,06
Schulgröße im Ø	99	76	84	56	–	72	65	145	129	21	192
Klassengröße im Ø	8,6	7,7	8,8	4,7	–	9,6	7,7	9,1	8,4	9,2	6,6
Klassenzahl je Schule	11,5	9,9	9,5	12,0	–	7,5	8,4	16,0	15,3	2,3	29,0
Veränderung der Sonderschulquote 1998 bis 2008 in %	64,6	49,0	35,3	-37,4	-52,4	149,1	111,8	80,1	114,1	-74,7	6,6

¹⁾ Hier handelt es sich vermutlich um Sonderschulklassen an Sonderschulen anderen Typs.

²⁾ Eine Auswertung der Landesstatistik für Hessen ergibt jedoch 46 Standorte.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2008; Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2–6web

7.2.5 Zentrale Ergebnisse

Absolute Schülerzahl und Sonderschulquote 1955 bis 2012

Bereits 1958 lag die Sonderschulquote im Bundesdurchschnitt bei 0,14% und blieb bis 1976 stabil. Abgesehen von einer Veränderung entlang der steigenden Schülerzahlen im Schulwesen (Insgesamt) gab es also keine Expansion der Schülerzahlen in diesem Förderschwerpunkt. Anfang der 1970er Jahre äußerte sich die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates gegenüber einer eigenständigen Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung skeptisch und verwies auf andere Möglichkeiten.

Dennoch wurden in den 1970er Jahren weiterhin eigenständige Schulen gegründet. Die Schülerzahlen blieben trotz Schülerrückgangs im Schulwesen (Insgesamt) stabil oder stiegen leicht an. Dies entsprach einer Erhöhung der Sonderschulquote bis 1985 auf 0,19%.

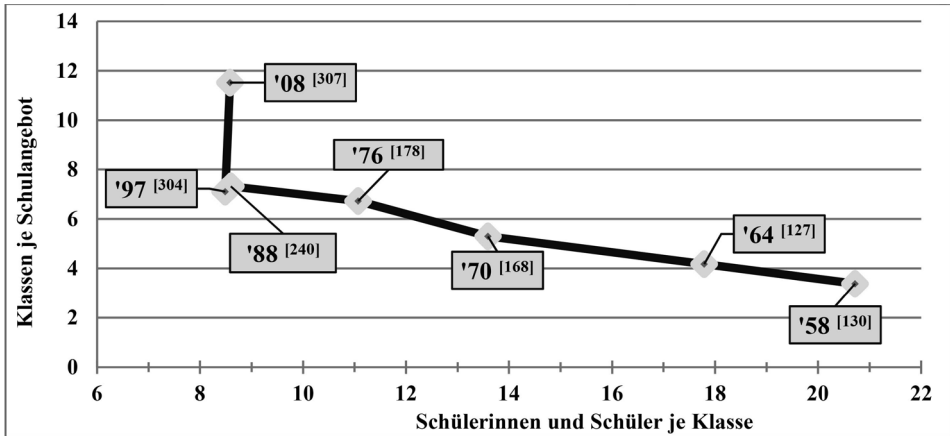
Bis 1997 stiegen dann die Schülerzahlen erstmals auf mehr als 15.000 Schülerinnen und Schüler an, was einem Anstieg der Sonderschulquote auf 0,26% entsprach. Diese Kinder und Jugendlichen wurden zu diesem Zeitpunkt in 304 Schulen unterrichtet. Der Vergleich von 1997 bis 2008 zeigt, dass nach 1997 über alle westdeutschen Länder hinweg keine neuen sonderschulischen Angebote hinzukamen. Allerdings stieg von 1997 bis 2012 die Sonderschulquote um mehr als die Hälfte an. Dabei war die Entwicklung in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich. Mit einer Sonderschulquote von 0,52% wurden im Jahr 2012 in den westdeutschen Ländern so viele Schülerinnen und Schüler wie nie zuvor an einer Sonderschule dieses Typs unterrichtet (nachrichtlich: die Quote lag 2014 sowie 2016 bei 0,56%).

An der Spitze mit 0,91% im Schuljahr 2012 stand dabei das Land Nordrhein-Westfalen. Einen möglichen Grund dafür konnte der Landesrechnungshof Nordrhein-Westfalen in Erfahrung bringen (LRH NRW 2013). In einem Bericht von 2013 hieß es, dass die laut Schulgesetz vorgesehenen jährlichen Überprüfungen durch die Klassenkonferenz hinsichtlich des Weiterbestehens eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sehr häufig zu einer Veränderung des Förderschwerpunktes Lernen hin zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung führten. Dieser Wechsel erfolgte auffällig oft an denjenigen Sonderschulen, die die Förderschwerpunkte Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung gemeinsam anboten. Jedoch erfolgte der Wechsel des Förderschwerpunktes in keiner der vom Landesrechnungshof eingesehenen Akten nach dem formalen Verfahren (ebd. 11f). Hinzu kam, dass Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung teilweise ungeordnet die Kategorisierung „schwerstbehinderter Schüler“ im Rahmen der jährlichen Überprüfungen erhielten. Ein Mehr an Schulkindern mit dieser Kategorisierung führte in der Folge zu deutlich kleineren Schüler-Lehrer-Relationen an den Schulen. Die Anträge auf eine Zuordnung dieser Kinder und Jugendlichen zur „Gruppe der Schwerstbehinderten“ wurden teilweise in Form von Sammelanträgen ohne Einzelbegründungen eingereicht, lagen teilweise aber auch streng nach Form ausgefüllt vor. Der Landesrechnungshof bewertete die stichprobenhaft eingesehenen Begründungen als häufig nicht objektiv nachvollziehbar und mit „deutlichen inhaltlichen Schwächen“ versehen. Gleichwohl bewilligten die Schulaufsichtsbehörden regelmäßig auch solche Anträge (ebd. 12).

Klassengröße und Klassen je Schulangebot

Als die KMK 1960 eine Klassengröße von zwölf Schulkindern je Klasse empfahl, lag die damalige reale Klassengröße noch bei durchschnittlich 21,0 Schülerinnen und Schülern je Klasse (im Jahr 1961). Bis 1976 ging die Klassengröße deutlich auf 11,1 Schülerinnen und Schüler zurück (Abb. 18). Nach dem Jahr 1973 wurde eine Klassengröße von durchschnittlich zwölf Schulkindern dauerhaft unterschritten. Zwischen 1976 und 1988 wurden etwa 60 Schulen neu eröffnet, dadurch konnte die Klassengröße weiter gesenkt werden. Seit dem Jahr 1982 liegt sie bei unter acht Schülerinnen und Schülern je Klasse.

Erst ab dem Jahr 1964 umfassten die Schulen durchschnittlich mehr als vier Klassen. Im Jahr 1970 waren es fünf und 1976 sieben Klassen. Zwischen 1988 und 1997 gab es keine größeren Veränderungen hinsichtlich der Klassengröße und der Zahl der Klassen. Den Anstieg der Schülerzahl um rund 23% begleitete ein Anstieg der Zahl an Schulen um 20%. Mit Blick auf die weitere Entwicklung bis 2008 ist festzustellen, dass es aufgrund der rasant steigenden Schülerzahlen zu deutlich mehr Klassen je Schule kam. Der Schüleranstieg hatte jedoch keinen Einfluss auf die Klassengröße.



* Anzahl der Angebote als Hochzahl; bis 1976: Schulen (Verwaltungseinheiten); ab 1988: sonderschulische Angebote.

** Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung auf Basis von Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 135 und Nr. 185); Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2–6web

Abb. 18: Klassengröße, Klassen je Schule und Anzahl der Angebote* mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 1958 bis 2008 – Bundesergebnis**

Die Ergebnisse von Willmann zeigten für das Jahr 2004, dass etwa zwei Drittel aller Schulen dieses Förderschwerpunktes alle Jahrgangsstufen, also die Klassen 1 bis 10, anboten. Weil von 2003 bis 2012 die Schülerzahl an Sonderschulen von 24.900 um rund ein Drittel anstieg, sich die Anzahl der sonderschulischen Angebote aber von 1997 bis 2008 nur um drei Angebote erhöhte, ist davon auszugehen, dass im Jahr 2012 ein wesentlich höherer Anteil der Schulen alle Jahrgangsstufen anbot. Die meisten Klassen waren aber wohl Klassen der Sekundarstufe I (vgl. die Auswertung der Schülerschaft nach Jahrgangsstufen 2012).

Bildungspolitische Empfehlungen und ihre Umsetzung

Tab. 61 ermöglicht den Vergleich der von 1954 bis 1977 veröffentlichten Empfehlungen zu Sonderschulquote, Klassengröße sowie zur Zahl der Klassen je Schule mit dem jeweiligen schulstatistischen Ergebnis im Veröffentlichungs- bzw. Folgejahr sowie sechs und zwölf Jahre später (Bundesergebnis). Hinsichtlich der Sonderschulquote ist darauf hinzuweisen, dass erst ab 1970 erwartete Anteile in den Dokumenten genannt wurden. Diese erwarteten Anteile lagen um ein Vielfaches höher als die damaligen realen Sonderschulquoten im Bundesdurchschnitt. Deutliche Unterschiede zwischen Empfehlung und schulstatistischem Ergebnis gab es in Bezug auf die Klassengröße. Bereits der VDH hatte 1954 eine Klassengröße von zwölf Kindern empfohlen. Damals waren die Klassen laut Schulstatistik mit 21 Schülerinnen und Schülern jedoch deutlich größer. Auch die KMK empfahl 1960 eine Klassengröße von zwölf Schülerinnen und Schülern, was aber vorerst nicht realisiert wurde. In der KMK-Empfehlung von 1972 wurde erneut die Richtzahl von zwölf Kindern genannt. Dieser Wert, obwohl schon seit 1954 so empfohlen, wurde dann nach 1973 dauerhaft unterschritten.

Hinsichtlich der Zahl an Klassen je Schule kann festgestellt werden, dass die Schulen lange Zeit deutlich kleiner waren, als es zum Beispiel der VDH 1954 mit fünf bis sechs Klassen empfahl. Die KMK gab weder 1960 noch 1972 eine Empfehlung zur Zahl der Klassen ab.

Ab 1970 umfassten die Schulen dann durchschnittlich mehr als fünf Klassen je Verwaltungseinheit, was der Forderung von 1954 entsprach.

Tab. 61: Sonderschulquote, Klassengröße und Klassen an Schulen: Vergleich der Empfehlungen bis in die 1970er und tatsächlicher Wert – Bundesergebnis

Sonderschulquote (in %)							
VDH 1954: keine Aussage		KMK 1960: keine Empfehlung		VDS 1964: keine Aussage		KMK 1972: 1% VDS 1970: 1% Bildungsrat 1973: 1%	
Real 1955	0,14	Real 1961	0,13	Real 1964	0,13	Real 1973	0,13
Real 1961	0,13	Real 1967	0,13	Real 1970	0,14	Real 1979	0,15
Real 1967	0,13	Real 1973	0,13	Real 1976	0,13	Real 1985	0,19
Klassengröße (Schülerinnen und Schüler je Klasse)							
VDH 1954: 12		KMK 1960: 12		VDS 1964: 12		KMK 1972: 12	
Real 1955	X	Real 1961	21,0	Real 1964	17,8	Real 1973	12,1
Real 1961	21,0	Real 1967	16,5	Real 1970	13,6	Real 1979	9,7
Real 1967	16,5	Real 1973	12,1	Real 1976	11,1	Real 1985	8,6
Klassen je Schule							
VDH 1954: 5 bis 6 Klassen unter einer Leitung		KMK 1960: keine Empfehlung		VDS 1964: mindestens 3-klassig		KMK 1972: keine Empfehlung ¹⁾	
Real 1955	X	Real 1961	3,1	Real 1964	4,2	Real 1973	6,4
Real 1961	3,1	Real 1967	4,5	Real 1970	5,3	Real 1979	7,1
Real 1967	4,5	Real 1973	6,4	Real 1976	6,7	Real 1985	6,7

¹⁾ In den KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung hieß es im Jahr 2000: „Für die pädagogische Arbeit ist es förderlich, wenn die Größe von Sonderschulen dieses Schwerpunkts so bemessen ist, dass Erziehungspersonen jede Schülerin und jeden Schüler kennen.“ (KMK 2000, 23)

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der vorherigen Abschnitte

Privatschulanteil und Schulen mit Heim

Nach 1958 erfolgten Schulgründungen zum größten Teil durch private Träger, von 1964 bis 1970 sogar überwiegend. Der Privatschulanteil lag 1976 bei 70%. Die Ergebnisse von Willmann (Schuljahr 2004) wiesen auf unterschiedliche Anteile in den Ländern hin. Ähnliche Ergebnisse nannte auch der Bericht „Bildung in Deutschland 2010“. Der Anteil der privaten Schulen lag in Rheinland-Pfalz bei 100% sowie in Baden-Württemberg und Bayern bei rund 90%. Demgegenüber gab es in Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein nur öffentliche Schulen (Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2-6web).

In drei Ländern gab es in den 1960er und 1970er Jahren sehr viele Schulen, die mit einem Heim verbunden waren. Im Jahr 2004 lag der Anteil über alle Länder hinweg bei rund 50%, in Rheinland-Pfalz und dem Saarland hingegen bei 100%. In Baden-Württemberg boten im Jahr 2009 von insgesamt 88 Schulen 56 eine Heimunterbringung an. In Nordrhein-Westfalen waren im Jahr 2009 fünf von 117 Schulen mit einem Heim verbunden. Unter diesen fünf waren drei private Schulen. Zwei der fünf Schulen mit Heim waren überdies nur für Jungen ausgelegt. In

Hessen war im Jahr 2008 in zwölf von 46 Schulangeboten eine Heimunterbringung möglich (Landesinstitut für Schulentwicklung 2009, 73; Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2-6web; IT NRW 2009; Hessisches Statistisches Landesamt 2008).

Ganztagsschule und zielfifferentes Lernen

Laut dem Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ lag der Anteil an Schulen mit einem Ganztagsangebot im Jahr 2012 in den westdeutschen Ländern bei 44,4%. Über alle Sonderschulen hinweg lag der Anteil hingegen bei 58,1% (Autorengruppe BBE 2014, 322).

In Nordrhein-Westfalen wurden 2013 von den 15.900 Sonderschülerinnen und -schülern in der Primarstufe 9,0% und in der Sekundarstufe I 19,9% zusätzlich zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung auch lernzielfifferent unterrichtet. Ein Vergleich mit den Integrationsschülerinnen und -schülern in diesem Förderschwerpunkt zeigt für das Jahr 2013, dass der Anteil in der Primarstufe bei 6,4% und in der Sekundarstufe I bei 9,1% lag. Eine integrative Beschulung war offenbar auch bei zusätzlich lernzielfifferentem Lernen möglich, aber die Wahrscheinlichkeit war insbesondere in der Sekundarstufe niedriger (MSN NRW 2014, 186). Die zuletzt verfügbaren Daten aus dem Schuljahr 2016 zeigen, dass sich die Tendenz hinsichtlich einer neuen „Trennungslinie“ verstärkt hat. Während der Anteil der lernzielfifferent unterrichteten Sonderschülerschaft nunmehr bei 11,5% in der Primarstufe und 25,0% in der Sekundarstufe I lag, hat der Anteil bei den Integrationsschülerinnen und Schülern nur 8,4% bzw. 9,0% betragen (MSB NRW 2017, 207).

7.3 Analysen für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

7.3.1 Beschreibung der Schülerschaft

Das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 erneuerte den Ausschluss bildungsunfähiger Kinder und Jugendlicher aus dem Schulwesen. Das Gesetz blieb in allen Bundesländern auch nach 1945 zunächst gültig (bei Streichung der Absätze zu erb- und rassenhgienischen Maßnahmen des Staates; Freiburg 1994, 161). Entsprechend hieß es in der Denkschrift des VDH 1954 noch: „Erweist sich ein Kind während seiner Hilfsschulzeit als bildungsunfähig, ist seine Ausschulung zu veranlassen“ (VDH 1955, 47). Einige Jahre später wurde im KMK-Gutachten von 1960 die Einrichtung von *Heilpädagogischen Lebenskreisen* empfohlen. Dort sollten bildungsunfähige Kinder und Jugendlichen betreut werden. Zur Organisation hieß es, dass

„diese Lebenskreise [...] stationär in Heimen, oder wenn die Kinder im Familienverband bleiben sollen und bleiben können, als Tagesheimstätten einzurichten [sind]“ (KMK 1960, 39)

Im Jahr 1968 legte der pädagogische Ausschuss des Vereins „Lebenshilfe“ die *Empfehlungen zur Ordnung von Erziehung und Unterricht an Sonderschulen für Geistigbehinderte* vor (siehe Kapitel 3, Seite 75ff). In den Empfehlungen wurde die Schülerschaft einerseits durch die nicht mehr erfolgreiche Teilnahme am Unterricht einer Schule für Lernbehinderte (Hilfsschule) eingegrenzt, andererseits wurden als Bedingung für eine Einschulung einige Mindestkriterien wie eine Fortbewegungsfähigkeit, das mögliche Erreichen von Sauberkeit im Allgemeinen und die Fähigkeit des Zusammenseins mit anderen Kindern genannt (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1968, 5). Als Hinderungsgründe für eine Aufnahme wurde ein Grad der Behinderung gesehen, bei dem die Schule das Kind seelisch-geistig überhaupt nicht mehr erreichen kann, es andauernd und singular eine spezielle Betreuung oder eine medizinische Aufsicht oder Behandlung benötigt oder andere Kinder durch sein Verhalten ständig körperlich gefährdet. Für diese Kinder sollten Erziehungsversuche anderer Art einsetzen, so zum Beispiel der Besuch eines

Sonderkindergartens, eine ambulante Erziehung, Einzelunterricht, eine Spezialbetreuung oder fürsorgliche Maßnahmen (Thümmel 2003, 142).

In den KMK-Empfehlungen von 1972 wurden ebenfalls Voraussetzungen für die Einschulung in eine Sonderschule für Geistigbehinderte genannt. Im Vordergrund standen aber Potenziale und potenzielle Fähigkeiten der Kinder. In eine Schule für Geistigbehinderte sollten auch Kinder zur Probe aufgenommen werden, bei denen zu erwarten sei, dass sie diese Voraussetzungen im Rahmen des Schulbesuchs erwerben könnten. Die Probezeit dürfe dabei sechs Monate nicht unterschreiten (KMK 1972, 27). Der Deutsche Bildungsrat umschrieb die Schülerschaft im Jahr 1973 folgendermaßen:

„Als geistigbehindert gilt, wer infolge einer organischen, genetischen oder anderweitigen Schädigung in seiner psychischen Gesamtentwicklung und seiner Lernfähigkeit so sehr beeinträchtigt ist, daß er voraussichtlich lebenslanger sozialer und pädagogischer Hilfen bedarf. Mit den kognitiven Beeinträchtigungen gehen solche der sprachlichen, sozialen, emotionalen und der motorischen Entwicklung einher.“ (Deutscher Bildungsrat 1973, 37)

Die Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates basierte auf einem Gutachten von Bach. Zur Abgrenzung gegenüber den Lernbehinderten orientierte sich Bach „vorsichtig“ an einem Intelligenzquotienten von 60 plus/minus fünf als obere Grenze. Bach betonte, dass der Intelligenzquotient nur einen ersten Hinweis auf das zu erwartende Lernverhalten erlaube (Bach 1976, 19). Eine Abgrenzung „nach unten“, also zur Schulunfähigkeit, erfolgte dabei ganz bewusst nicht, denn laut Bach sei zumindest eine „spurenhafte Bildungsfähigkeit“ bei jedem Menschen zu entdecken oder zu entwickeln.

Daher sei auch der Begriff der Bildungsunfähigkeit in den Landesgesetzen zu streichen (ebd. 21). An anderer Stelle hieß es: „Das Ausbleiben erhoffter Reaktionen nach hundert Versuchen besagt noch nichts über die möglichen Erfolge in weiteren hundert Versuchen“ (ebd. 80).

Angenommene Häufigkeit und Bedarf an Schulplätzen

Weil die Schulen für Geistigbehinderte erst im Verlauf der 1960er Jahre in Westdeutschland eingerichtet wurden (siehe Kapitel 3, Seite 75ff), gab es Überlegungen zur Häufigkeit erst ab den 1970er Jahren. Der VDS erwartete im Jahr 1970 einen Bedarf an Sonderschulplätzen für 0,6% aller Schulkinder (Sander 1973, 35). Sowohl die KMK 1972 als auch der Deutsche Bildungsrat 1973 gingen von benötigten Schulplätzen für 0,6% aller Kinder und Jugendlichen im Schulwesen aus (KMK 1972, 8; Deutscher Bildungsrat 1973, 37). Sander verwies zudem in einem Gutachten für den Bildungsrat auf die Leistungsanforderungen der Schule für Lernbehinderte, die einen Einfluss auf die mögliche Schülerzahl an Schulen für Geistigbehinderte hätten. Denn als obere Grenze der geistigen Behinderung im Schulalter gelte nach wie vor das Unvermögen, den Bildungsgang der Schule für Lernbehinderte erfolgreich zu besuchen (Sander 1973, 35).

Verteilung der Schülerschaft auf die Jahrgangsstufen (2012)

Im Gegensatz zu anderen Sonderschulen sind die Schulen für Geistigbehinderte in der Regel in Schulbesuchsstufen organisiert. Daher kann keine Aussage darüber erfolgen, in welchen Jahrgangsstufen die Schülerschaft lernt.

Anteil an Schülerinnen und Schülern, die lernzieldifferent unterrichtet werden

Alle Schülerinnen und Schüler der Schulen für Geistige Entwicklung werden lernzieldifferent unterrichtet. Aber auch in anderen Sonderschulen (mit Ausnahme der Schule für Lernbehinderte) können Schulkinder im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gefördert werden. Zum Umfang liegen aber keine Zahlen vor, da die Schulstatistik sie nicht ausweist. Die

Landesschulstatistik Nordrhein-Westfalen weist zwar seit einigen Jahren den Anteil an Schulkindern nach, die in den unterschiedlichen Sonderschultypen lernzielfähig unterrichtet werden, aber es wird nicht nach dem Förderschwerpunkt Lernen oder Geistige Entwicklung unterschieden (siehe Kapitel 5, Seite 123; siehe auch Kapitel 6, Seite 169).

7.3.2 Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen

In der KMK-Empfehlung von 1972 hieß es, die Arbeitsweise der Schule für Geistigbehinderte unterscheide sich „grundsätzlich von der Arbeit aller anderen Sonderschulen“ und müsse

„auf Grund der stärkeren Abhängigkeit des geistigbehinderten Schülers, seiner Unselbständigkeit und seiner Hilfsbedürftigkeit umfassender, persönlicher und intensiver sein als in jeder anderen Sonderschule.“ (KMK 1972, 28)

Die Schulen sollen nicht nach Jahrgangsklassen, sondern in Stufen (Lerngruppen) unterteilt sein (siehe dazu unten). Die Schulen können laut KMK ihre Aufgabe nur als Ganztagschulen erfüllen. Bezüglich der Schulgröße wurden mindestens fünf Lerngruppen empfohlen, die jeweils acht Kinder und Jugendliche umfassen sollten. Wenn jede Lerngruppe einmal vorhanden ist (Einzügigkeit), wären dies demnach 40 Schulkinder je Schule. Als optimale Schulgröße wurde eine Zweizügigkeit mit 80 Schulkindern angesehen, eine Dreizügigkeit mit 120 Schulkindern sollte hingegen nicht überschritten werden (KMK 1972, 28).

Der Deutsche Städtetag stellte 1976 fest, dass ein gemeinsamer Unterricht mit Nichtbehinderten nicht möglich sei. Eine räumliche Anbindung an eine Regelschule „mit der Gewährung von Sichtkontakten könnte jedoch angestrebt werden“ (Deutscher Städtetag 1976, 675).

In den sonderschulspezifischen Empfehlungen zum Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte hieß es dann 1979:

„Die besonderen Unterrichtserfordernisse der Schule für Geistigbehinderte machen es notwendig, sie als Ganztageseinrichtung zu führen [...]. Damit die Schule ihren pädagogischen Auftrag erfüllen kann, muß die Zahl ihrer Schulplätze so bemessen sein, dass einerseits ausreichende Differenzierungsmaßnahmen möglich sind und der einzelne Schüler sich andererseits im sozialen Bereich orientieren kann. Eine Schule für Geistigbehinderte wird demnach in der Regel 30 bis 130 Schülerplätze umfassen.“ (KMK 1979b, 15)

In der KMK-Empfehlung zum Unterricht im Förderschwerpunkt hieß es 1998:

„Die Schule für Geistigbehinderte ist in Stufen oder auch jahrgangsbezogen gegliedert. Es können auch jahrgangs- und stufenübergreifende Lerngruppen gebildet werden. Besondere Klassen für Kinder und Jugendliche mit einer schweren Mehrfachbehinderung sollen vermieden werden.“ (KMK 1998a, Abschnitt 5.3)

Richtwerte für die Lerngruppengröße

Die KMK empfahl 1972 Lerngruppen mit acht und der Deutsche Bildungsrat 1973 Lerngruppen mit vier bis sechs Schulkindern (KMK 1972, 10; Deutscher Bildungsrat 1976, 86). Die Länderrichtlinien sahen im Jahr 1977 jeweils deutlich voneinander abweichende Lerngruppengrößen vor. Vier Länder gaben Bandbreiten an, wohl um Mehrfachbehinderungen auch in der Lerngruppengröße berücksichtigen zu können und den Schulen hier pädagogische Freiheit zu lassen (Tab. 62).

Tab. 62: Lerngruppen für Geistigbehinderte: Richtwerte für die Gruppengrößen 1977 nach Ländern*

Land	Gruppengröße	Land	Gruppengröße	Land	Gruppengröße	Land	Gruppengröße
BW	8	HB	6	NI	8	SL	6
BY	10 (9)	HH	12 (8)	NW	10	SH	8
BE	8	HE	8 – 8 – 4	RP	6 – 10		

* Bayern, Hamburg: Zahl in Klammern = Lerngruppengröße bei Mehrfachbehinderungen; Hessen: Linker Wert = Richtwert, Mitte = Maximalwert, Rechter Wert = Minimalwert.

Quelle: Meyer-Buck 1979, 47

Zur Festlegung des Förderortes

Laut den förderschwerpunktspezifischen KMK-Empfehlungen von 1998 sollte die Entscheidung über den Förderort und den Bildungsgang von der zuständigen Schulaufsicht getroffen werden. Dabei sollten die Eltern und bei Volljährigkeit der Schülerin bzw. des Schülers auch sie oder er selbst miteinbezogen werden. Es wurde darauf verwiesen, dass die notwendigen sächlichen, räumlichen und personellen Voraussetzungen gegeben sein müssen. Sie seien im Vorfeld einer Entscheidung im Zusammenwirken mit den Erziehungsberechtigten und mit anderen Kostenträgern wie zum Beispiel dem Schulträger, der Krankenkasse und dem Sozialhilfe- und Jugendhilfeträger abzuklären (KMK 1998a, Abschnitt 3.2).

Die Tagesbildungsstätten als Bildungseinrichtung

Schon in den 1950er Jahren entstanden in den westdeutschen Ländern meist zunächst sogenannte *Tagesbildungsstätten* als Betreuungseinrichtungen für geistig behinderte Kinder und Jugendliche. Diese Tagesbildungsstätten gab es in den Ländern bis etwa Anfang der 1970er Jahre. Zeitweise existierten sie auch parallel zu den Sonderschulen für Geistigbehinderte (Mühl 2009, 2). Später wurden die Tagesbildungsstätten in das Sonderschulsystem überführt, in Schleswig-Holstein zum Beispiel mit der Einführung der Schulpflicht für geistig behinderte Schülerinnen und Schüler am 1. April 1971. Eine Ausnahme stellte dabei das Land Niedersachsen dar. Die Schulpflicht kann dort bis heute sowohl an Tagesbildungsstätten als auch an einer Sonderschule erfüllt werden. Die Tagesbildungsstätten werden im Rahmen von Eingliederungsmaßnahmen aus dem Etat des Sozialministeriums finanziert.

Die Kinder und Jugendlichen, die in diesen Einrichtungen beschult werden, wurden und werden in den Schulstatistiken des Statistischen Bundesamtes und der KMK nicht erfasst, sodass die Zahl der Schulkinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Niedersachsen in der Realität höher liegt (siehe unten).

7.3.3 Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012

Phase des Wiederaufbaus und des Anstiegs der Schülerzahlen bis 1976

Nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte ein Wiederaufbau des früheren „Anstaltswesens“ (Rudloff 2010, 172ff). In diesen Anstalten wurden auch Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung untergebracht, sofern sie nicht in ihrer Familie verblieben. Tageseinrichtungen für eine Erziehung gab es vorerst nicht.⁷³

⁷³ In Kapitel 3.4.1 wurden die zentralen Entwicklungen in der Etablierung einer staatlich organisierten Bildung für schulrechtlich bildungsunfähige Kinder und Jugendliche dargestellt.

Die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes berichtete ab dem Jahr 1967 über Schulen für Geistigbehinderte. Die Schülerzahlen basierten auf den „Lerngruppen für Geistigbehinderte“, was bedeutet, dass auch diejenigen Schülerinnen und Schüler erfasst wurden, die in Lerngruppen an anderen Sonderschulen (vermutlich vor allem an den Schulen für Lernbehinderte) unterrichtet wurden. Im Jahr 1982 waren das 5,5% der Klassen (siehe Kapitel 4, Seite 121). Durch diese Klassen an anderen Sonderschulen waren die realen Einzugsbereiche vermutlich kleiner als unten anhand der Schulanzahl errechnet. Hinzu kamen in Niedersachsen auch die Tagesbildungsstätten (siehe oben). Im Jahr 1967 berichtete die Schulstatistik über 96 Schulen, im Jahr 1970 schon über 212 Schulen (Tab. 63). Vermutlich handelte es sich dabei weniger um Neugründungen als um Überführung der früheren Tagesbildungsstätten in das Sonderschulwesen. Der Schultyp Schule für Geistigbehinderte war schon 1970 der zweithäufigste Sonderschultyp (nach den Schulen für Lernbehinderte), bis 1976 stieg die Zahl der Schulen (ohne Daten aus Bayern) auf 354 an. Der Aufbau erfolgte im Bundesdurchschnitt fast nur durch die öffentliche Hand. Der Anteil privater Schulen ohne Bayern ging bundesweit von 23,6% im Jahr 1970 auf 14,1% im Jahr 1976 zurück.

Tab. 63: Entwicklung an den Schulen für Geistigbehinderte 1967 bis 1976 – Bundesergebnis*

	1967	1970	1973	1976
Anzahl an Schulen (ohne BY)	96	212	282	354
darunter privat (ohne BY)	28	50	48	50 ¹⁾
Privatschulanteil in %	29,2	23,6	17	14,1
Schülerinnen und Schüler	7.377	20.455	30.596	41.668
Sonderschulquote in %	0,09	0,23	0,31	0,42
Einzugsbereich in km ² (ohne BY)	1.859	842	633	504
Schulgröße im Ø (ohne BY)	77	98	107	116
Lerngruppengröße im Ø	11,1	10,6	8,8	8,4
Lerngruppen je Schule im Ø	6,9	9,2	12,2	13,8

* ohne Bayern (Schulen, Einzugsbereich, Schulgröße); 1967 ohne Bremen. ¹⁾ Schuljahr 1975.

→ vgl. auch Abb. 19

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Die Schülerzahl erhöhte sich bis zum Jahr 1976 auf mehr als 41.600 Schülerinnen und Schüler, die Sonderschulquote stieg auf 0,42% an. Bundesweit betrachtet lag die Quote damit aber erst bei etwa zwei Drittel des von KMK und Deutschem Bildungsrat Anfang der 1970er Jahre vermuteten Bedarfs von 0,6%. Trotz der zahlreichen Gründungen war der Einzugsbereich einer Schule im Jahr 1976 (ohne Berücksichtigung von Bayern) durchschnittlich mehr als 500 km² groß und damit größer als die Gebietsfläche von Westberlin.

Die Lerngruppengröße ging zwischen 1967 und 1976 von 11,1 auf 8,4 Schülerinnen und Schüler zurück, womit die Empfehlung der KMK von 1972 mit acht Schülern in etwa erreicht wurde. Diese Absenkung erfolgte trotz der Verdoppelung der Schülerzahl um rund 20.500 innerhalb von sechs Jahren zwischen 1970 und 1976. Ob alle Lerngruppen an den eigenständigen Schulen oder übergangsweise an anderen Schulen eingerichtet waren, kann mit der Schulstatistik nicht beantwortet werden.

Schulen, die mit einem Heim verbunden sind: Hierzu liegen Ergebnisse aus drei Bundesländern vor. In Hessen war im Jahr 1965 nur eine von sechs Schulen mit einem Heim verbunden, allerdings waren hier die damals noch vorhandenen Tagesbildungsstätten nicht miteinbezogen

(Statistisches Landesamt Hessen 1966). In Nordrhein-Westfalen waren im Jahr 1970 weniger als 20%, im Jahr 1975 nur noch vier von 81 Schulen mit einem Heim verbunden, darunter zwei der 72 öffentlichen Schulen und zwei der neun privaten Schulen. In Baden-Württemberg waren 1974 elf von 103 Schulen, also rund 11% der Schulen, mit einem Heim verbunden; dies waren sämtlich private Schulen (Anhang Tab. A10 und Tab. A11). Es gab also einen starken Zusammenhang zwischen Privatschulwesen und Schulen mit Heim.

Entwicklungen in der Phase des Schülerrückgangs bis 1997

Tab. 64 stellt die Entwicklung von 1976 bis 1997 dar. Die Zahl der Schulen, ab 1979 inklusive Bayern, stieg kontinuierlich an. Lediglich von 1985 bis 1991 gab es einen Rückgang an Schulen. Dieser Rückgang war durch den Wegfall von Westberlin sowie durch einen Rückgang an Schulen um je zwei oder drei Schulen in Baden-Württemberg, Bayern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein begründet (Verfügbarkeit der Länderdaten: siehe Kapitel 1, Seite 20). Während bis 1979 die absolute Schülerzahl kontinuierlich auf rund 47.500 anstieg, ging sie in den Folgejahren wieder zurück. Im Jahr 1988 wurden dann fast 10.000 Schülerinnen und Schüler weniger in den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung bzw. in Lerngruppen dieses Förderschwerpunktes unterrichtet als 1979. Allerdings verblieb der absolute Schülerrückgang unterhalb des allgemeinen Schülerrückgangs. Daher stieg die Sonderschulquote von 0,51% im Jahr 1979 auf 0,58% im Jahr 1988 an. Trotz sinkender Schülerzahlen wurden zahlreiche Schulen eröffnet. Die Schulanzahl stieg von 345 im Jahr 1979 auf 529 im Jahr 1988. Dies führte zu kleineren Einzugsbereichen und einem Absinken der durchschnittlichen Schulgröße von 116 Schulkindern im Jahr 1979 auf 72 im Jahr 1988. Die Gruppengröße reduzierte sich von 8,4 auf 7,6. Die Anzahl der Lerngruppen je Schule sank von 13,8 auf 9,5 ab.

Tab. 64: Entwicklungen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung 1976 bis 1997* – Bundesergebnis**

	1976	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997
Anzahl an Schulen ¹⁾	354	483	502	544	529	508	521	533
Schülerinnen und Schüler	41.668	47.480	45.909	40.792	37.970	35.849	38.389	42.534
Sonderschulquote in %	0,42	0,51	0,55	0,57	0,58	0,54	0,60	0,60
Einzugsbereich in km ²	504	516	496	458	471	489	477	466
Schulgröße im Ø	116	98	92	75	72	71	74	80
Lerngruppengröße im Ø	8,4	8,3	7,7	7,6	7,6	7,4	7,7	8,0
Lerngruppen je Schule im Ø	13,8	11,9	11,9	9,9	9,5	9,6	9,6	9,9

* ohne Tagesbildungsstätten in Niedersachsen.

** Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin. Der Wegfall von Westberlin zum Jahr 1991 ließ die Schülerzahl um etwa 1.000 sinken.

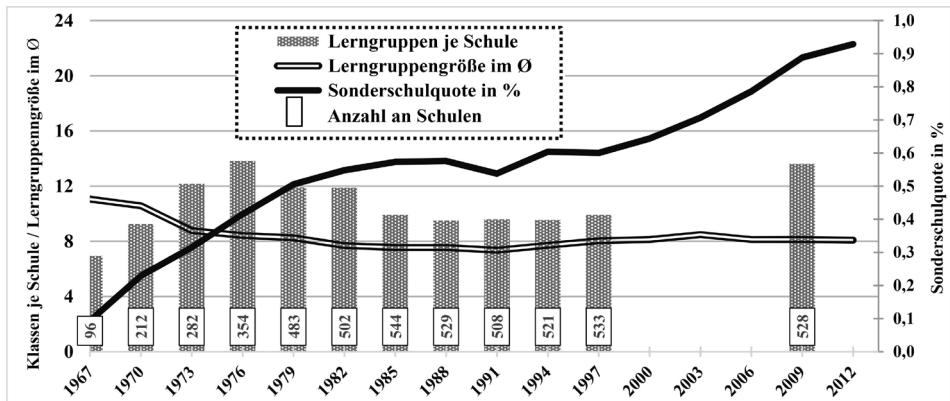
¹⁾ Ab 1985: Zählung von Schulangeboten (siehe Kapitel 4, Seite 96); mehr Schulen gab es nur in Bayern und Berlin.

→ vgl. auch Abb. 19

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 135 und Nr. 185)

Im Jahr 1991 war die Talsohle der Schülerzahl mit 35.849 erreicht. Danach stieg die absolute Zahl bis 1997 wieder auf 42.534 an. Auch die Sonderschulquote erhöhte sich und lag mit 0,60% so hoch wie nie zuvor. Die Anzahl der Lerngruppen je Schule lag auch in den 1990er Jahren bei knapp unter zehn. Im Jahr 1997 lag der durchschnittliche Einzugsbereich bei 466 km² und war damit etwas größer als die Fläche von Bremen (inklusive Bremerhaven). In Abb. 19 ist noch

einmal für den Zeitraum 1967 bis 1997 und dann fortgeführt bis 2012 (vgl. dazu nächster Abschnitt) die Entwicklung der vier Kennziffern *Anzahl an Schulen*, *Lerngruppen je Schule*, *Gruppengröße* sowie *Sonderschulquote* dargestellt.



Hinweis: Anzahl an Schulen und Klassen je Schule 2009: berechnet für das Schuljahr 2008 (Sonderauswertung).

* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Tab. 63 sowie Tab. 64

Abb. 19: Entwicklung zentraler Kennziffern der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung von 1967 bis 2012 – Bundesergebnis*

Entwicklungen in der Phase zunehmender integrativer Förderung (2000 bis 2012)

Zwischen 2000 und 2009 stieg die Zahl der Sonderschülerinnen und -schüler auf über 59.000 an und war dann bis 2012 leicht rückläufig (Tab. 65). Durch den Rückgang der Schülerzahl im Schulwesen (Insgesamt) lag die Sonderschulquote 2012 dennoch bei einem Spitzenwert von 0,93% (nachrichtlich: Die Quote stieg weiter an: 2014 auf 0,96%, 2016 auf 0,98%; vgl. im Anhang Tab. A29).

Tab. 65: Sonderschulische und integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung 2000 bis 2012 in den westdeutschen Ländern

	2000	2003	2006	2009	2012
Sonderschulische Förderung					
Schülerinnen und Schüler	46.843	52.126	56.427	59.202	58.048
Sonderschulquote in %	0,64	0,71	0,79	0,89	0,93
Lerngruppengröße im Ø	8,1	8,5	8,1	8,1	8,1
Integrative Förderung					
Schülerinnen und Schüler	1.578	1.685	1.643	2.115	3.993
Integrationsförderquote in %	0,02	0,02	0,02	0,03	0,06
Sonderschulische und Integrative Förderung					
Gesamtförderquote in %	0,67	0,73	0,81	0,92	0,99
Integrationsanteil	3,3	3,1	2,8	3,4	6,4

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik (hier: Sonderschülerinnen und -schüler); Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 185 und Nr. 210; hier: Integrations-schülerinnen und -schüler)

Die Lerngruppengröße blieb trotz des Anstiegs um mehr als 11.000 Schülerinnen und Schüler von 2000 bis 2012 im Durchschnitt stabil. Der Schüleranstieg wurde begleitet durch eine Erhöhung der Zahl an Lerngruppen je Schule von 10,5 im Jahr 1998 auf 13,6 im Jahr 2008. Es wurden aber keine neuen Schulangebote bis 2008 eingerichtet (Tab. 67 und Tab. 68).

Als ein möglicher Grund für diese Entwicklung ist der steigende Anteil an Schülerinnen und Schülern zu nennen, die mit Schulbeginn in einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eingeschult werden. Im Jahr 2000 waren das erst 0,46% aller Schulanfängerinnen und -anfänger, im Jahr 2011 hingegen 0,74% (Berechnung für die westdeutschen Länder auf Basis der Schulstatistik, ohne Tabelle). Es gab deutliche Unterschiede nach Bundesland: 2009 schulten Bremen und Niedersachsen mehr als 1,0% der Schulanfängerinnen und -anfänger in eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ein, in Hamburg und Baden-Württemberg waren es dagegen nur 0,33% bzw. 0,58% (Dietze 2011). Die Lerngruppengröße lag 2012 mit 8,1 so hoch wie schon im Jahr 2000.

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wurden im Jahr 2000 nur zu 3,3% integrativ unterrichtet. Dieser Anteil stieg bis 2009 kaum. Bemerkenswert ist dann aber der Anstieg der integrativen Förderung auf 6,4% zum Jahr 2012. In absoluten Zahlen waren das fast 1.900 Integrationsschülerinnen und -schüler mehr, parallel ging die Sonderschülerzahl aber nur um 1.154 zurück. Ähnlich war die Entwicklung dann bis 2014: Die Zahl der Integrationsschülerinnen und -schüler stieg um weitere 1.600 an; dem stand ein Rückgang um nur etwas mehr als 300 Sonderschülerinnen und -schüler entgegen (Integrationsanteil: 8,8%; vgl. im Anhang Tab. A29).

Es kann also nicht von einem Trend einer „Verlagerung“ des Förderortes in die Regelschulen gesprochen werden, vielmehr gab es letztlich in der Summe eine beträchtliche Ausweitung des Anteils an Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Die ansteigende Zahl der integrativ beschulten Schulkinder stellte sich bis 2013 statistisch als eine Ergänzung zur Sonderschulquote dar, das heißt, es gab keinen Rückgang der sonderschulischen Förderung. Als Gründe dafür können Prozesse des Schulsystems (etwa Ressourcengewinnung) vermutet werden, aber auch Rückkopplungen etwa aufgrund der Nichtfeststellung des Förderschwerpunktes Lernen in den ersten Schuljahren. Auch könnten veränderte Zuweisungsmechanismen, etwa im Sinne von höheren Ressourcenzuweisungen für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung als für den Förderschwerpunkt Lernen bei einer integrativen Beschulung, eine Rolle spielen. Hier müsste die jeweilige Ressourcensteuerung in den Ländern in den Blick genommen werden.

7.3.4 Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)

Zeitpunkt 1975

1975 gab es sehr unterschiedliche Sonderschulquoten in den einzelnen Ländern (Tab. 66). In Baden-Württemberg lag die Quote mit 0,55% fast ein Drittel über dem Bundesdurchschnitt. In Niedersachsen lag die Sonderschulquote dagegen bei nur 0,23%. Allerdings gab es in Niedersachsen zusätzlich auch Tagesbildungsstätten für Kinder mit einer geistigen Behinderung, die in der Schulstatistik nicht erfasst wurden.

Im Jahr 1975 gab es in allen Ländern mit Ausnahme der Stadtstaaten auch private Schulen für Geistigbehinderte. Der Anteil lag in Rheinland-Pfalz mit rund 24% und im Saarland mit rund 31% am höchsten. In Bayern kann eine Berechnung nur anhand der Lerngruppen erfolgen. Von diesen Lerngruppen waren über 70% an private Sonderschulen angebunden (567 von insgesamt 791 Lerngruppen). Fünf Jahre zuvor, also 1970, lag dieser Anteil in Bayern übrigens erst bei 42%. Möglicherweise könnte die Anerkennung der zumeist privaten und zunächst im Bereich

des Sozialwesens angesiedelten Tagesbildungsstätten als Schulen eine Rolle gespielt haben. Dass es in Bayern zu einer „Privatisierung“ kam, ist aber ein Sonderfall. In den anderen Ländern trieben mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz überwiegend öffentliche Träger den Ausbau voran (Verfügbarkeit der Länderdaten: siehe Kapitel 1, Seite 20).

Die Schulgröße lag im Bundesdurchschnitt bei 117 Schulkindern, in den Stadtstaaten sowie in Niedersachsen jedoch deutlich höher. In Berlin und Niedersachsen gab es auch mehr Lerngruppen je Schule, als die KMK 1972 mit maximal 15 Lerngruppen empfohlen hatte. Im Saarland, aber auch in Rheinland-Pfalz und in Schleswig-Holstein gab es durchschnittlich betrachtet eher kleine Schulen mit weniger als neun Lerngruppen je Schulangebot. Aber auch hier ist davon auszugehen, dass die Lerngruppen so zusammengestellt waren, dass ein Angebot über die gesamte Pflichtschulzeit ermöglicht wurde.

Die Lerngruppengrößen lagen im Bundesdurchschnitt im Jahr 1975 mit 8,8 Schülerinnen und Schülern etwas über den Empfehlungen der KMK von 1972, wo eine Klassengröße von acht empfohlen wurde. Es gab deutliche Unterschiede im Flächenländervergleich: Im Saarland lernten in einer Lerngruppe nur 7,5 Schülerinnen und Schüler, in Nordrhein-Westfalen hingegen zehn. In Hamburg waren die Lerngruppen mit 11,5 Schulkindern besonders groß, dort sahen aber die landeseigenen Richtlinien von 1977 auch eine Lerngruppengröße von zwölf als Richtwert vor, wenn keine Mehrfachbehinderung vorlag. An den privaten Schulen wurden mit Ausnahme von Hamburg und Niedersachsen annähernd so viele oder aber mehr Lerngruppen je Schule unterrichtet wie an den öffentlichen Schulen. Dies mag mit der häufigeren Organisation der privaten Schulen als Schule mit Heim zu tun haben. Eine weitere Auswertung für das Jahr 1972 ergibt, dass im Bundesdurchschnitt in etwa 40% der Lerngruppen maximal acht Schülerinnen und Schüler beschult wurden, in einem weiteren Drittel neun oder zehn. In einem Fünftel der Klassen lernten elf oder zwölf Schulkinder und in 8% der Klassen 13 oder mehr (Anhang Tab. A36).

Tab. 66: Schulen für Geistigbehinderte 1975 (bzw. 1976) nach Ländern

	Bundes- republik	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Öffentliche und Private Schulen												
Anzahl an Schulen	324	104	X ¹⁾	4	2	7	39	17	81	42	13	15
Schülerinnen und Schüler (1976)	41.668	8.497	7.834	860	340	1.074	3.450	2.806	11.772	2.943	722	1.370
Sonderschulquote (1976) in %	0,42	0,55	0,45	0,34	0,3	0,44	0,40	0,23	0,42	0,48	0,41	0,31
Einzugsbereich in km ²	703	347	X ¹⁾	120	140	108	459	2.070	363	484	183	832
Schulgröße im Ø	117	77	X ¹⁾	200	165	148	81	147	121	66	52	69
Gruppengröße im Ø	8,8	7,6	9,7	8,8	X ²⁾	11,5	7,8	8,4	10,0	7,7	7,5	8,0
Gruppen je Schule im Ø	13,2	10,2	X	22,8	X ²⁾	12,9	10,4	17,5	12,0	8,5	6,9	8,7
Öffentliche Schulen												
Anzahl an Schulen	274	85	X ¹⁾	4	2	7	35	14	72	32	9	14
Schulgröße im Ø	97	73	X	200	165	139	75	153	114	60	48	68
Gruppengröße im Ø	8,8	7,6	9,5	8,8	X ²⁾	11,6	7,8	8,6	10,1	7,8	7,8	7,9
Gruppen je Schule im Ø	11,1	9,6	X	22,8	X ²⁾	12,0	9,6	17,8	11,3	7,7	6,1	8,7

	Bundes- republik	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Private Schulen												
Anzahl an Schulen	50	19	X ¹⁾	–	–	–	4	3	9	10	4	1
Anteil Privatschulen in %	15,4	18,3	X	–	–	–	10,3	17,6	11,1	23,8	30,8	6,7
Schulgröße im Ø	111 ³⁾	96	X	–	–	X ⁴⁾	129	118	180	84	62	83
Gruppengröße im Ø	8,8	7,5	9,8	–	–	10,8	7,7	7,2	9,8	7,4	7,1	10,4
Gruppen je Schule im Ø	12,5	14,8	11,4	–	–	10,2	14,4	15,4	11,3	15,0	15,7	10,7

¹⁾ Bayern berichtet nicht über Schulen. ²⁾ Bremen berichtet nicht über Lerngruppen. ³⁾ Ohne Schülerinnen und Schüler aus Bayern.

⁴⁾ Hamburg berichtet über sechs Gruppen an privaten Schulen, die an anderen Sonderschulen untergebracht waren.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1975 und 1976

Zeitpunkt 1998

Im Jahr 1998 gab es weiterhin erhebliche Unterschiede der Sonderschulquote im Ländervergleich (Tab. 67). Die Sonderschulquote lag mit 0,48% in Bremen am niedrigsten unter allen Ländern. In Niedersachsen lag die Quote ebenfalls bei 0,48%, hier müssen aber wie schon 1975 noch die Kinder und Jugendlichen in Tagesbildungsstätten hinzuaddiert werden.

Zum Umfang liegen keine Daten für dieses Jahr vor. Für 2006 ist bekannt, dass zusätzlich zu den etwa 6.500 Schülerinnen und Schülern an Sonderschulen weitere 3.000 Kinder und Jugendliche ihre Schulpflicht in einer Tagesbildungsstätte erfüllten (Niedersächsischer Landtag 2016). Die Quote müsste also um etwa ein Drittel höher liegen.

Tab. 67: Sonderschulische Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung 1998 nach Ländern (nur westdeutsche)

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Schulangebote	531	103	92	4	10	52	68 ¹⁾	123	35	12	32
Schülerinnen und Schüler	43.775	7.037	9.172	314	976	3.450	4.249	13.385	2.213	560	2.419
Sonderschulquote in %	0,61	0,59	0,69	0,48	0,64	0,55	0,48 ²⁾	0,65	0,50	0,50	0,81
Einzugsbereich in km ²	468	347	767	105	76	406	700 ¹⁾	277	567	214	494
Schulgröße im Ø	82	68	100	79	98	66	63	109	63	47	76
Gruppengröße im Ø	7,9	6,1	9,0	5,0	8,5	8,2	7,0	9,7	7,5	5,9	7,2
Gruppen je Schule	10,5	11,2	11,1	15,8	11,5	8,1	9,0	11,3	8,5	7,9	10,5

¹⁾ ohne Tagesbildungsstätten.

²⁾ In Niedersachsen müssen zur Sonderschulquote die Kinder und Jugendlichen in Tagesbildungsstätten hinzugezählt werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1998; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 185)

Die Einzugsbereiche waren im Jahr 1998 im Durchschnitt über alle westdeutschen Länder etwa 468 km² groß. Deutlich kleiner waren sie in den Stadtstaaten sowie in den dicht besiedelten Ländern Nordrhein-Westfalen und Saarland mit 277 km² bzw. 214 km². Demgegenüber umfassten die Einzugsbereiche in Bayern 767 km² je Schule.

Im Jahr 1998 unterschied sich wie schon im Jahr 1975 die Anzahl an Lerngruppen je Schule deutlich zwischen den Bundesländern. Im westdeutschen Durchschnitt gab es 10,5 Lerngruppen je Schule. Dabei kann aber davon ausgegangen werden, dass die Schulen so organisiert waren, dass die Schülerinnen und Schüler die gesamte Schulpflichtzeit an einer Schule unterrichtet wurden. In den Ländern waren auch die Lerngruppen unterschiedlich groß. Allerdings sagt eine Berechnung der Lerngruppengröße für die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nur bedingt etwas über die konkrete pädagogische Arbeit in den Klassen aus. Gerade in dieser Schulform wird häufig eine Doppelbesetzung mit Lehrkräften ermöglicht sowie nicht-pädagogisches Personal zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler eingesetzt (Autorengruppe BBE 2014, 190). Hierüber liegen aber keine Daten seitens des Statistischen Bundesamtes oder der KMK vor.⁷⁴

Rückwirkungen der integrativen Beschulung auf die Sonderschulstruktur bis 2008

Im Jahr 1999 wurden nur 3,4% der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung integrativ unterrichtet. Nur in Hamburg und Schleswig-Holstein lag dieser Anteil jeweils deutlich höher (23% bzw. 8% der Schülerschaft; vgl. Anhang Tab. A37). Als Grund für den deutlich niedrigeren Integrationsanteil gegenüber anderen Schwerpunkten sind u.a. rechtliche Regelungen zu nennen. Diese erlaubten zum damaligen Zeitpunkt eine integrative Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nicht immer bzw. nur als Ausnahme. Vermutlich wurden Anträge auch mit Verweis auf nicht vorhandene Ressourcen in räumlicher, sächlicher oder personeller Hinsicht abgelehnt. Im Jahr 2008 wurden nur etwa 379 Schülerinnen und Schüler mehr integrativ unterrichtet als schon im Jahr 1999. Dabei gab es unterschiedliche Entwicklungen in den Ländern (vgl. ebenfalls Anhang Tab. A37).

In Bayern gab es in absoluten Zahlen fast siebenmal so viele Integrationsschülerinnen und -schüler, in Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein ging die Anzahl hingegen um die Hälfte zurück.

Bei Betrachtung auf Ebene der westdeutschen Länder zusammen hatte der Ausbau der integrativen Förderung bis 2008 keinen Einfluss auf die Quantität der sonderschulischen Förderung. Dennoch entwickelte sich in den Ländern die sonderschulische Versorgung sehr unterschiedlich. In Bremen wurde eines von vier Angeboten geschlossen, in Hamburg waren es drei von zehn (Tab. 68). In Bayern, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein gab es gegenüber 1998 mindestens 5% weniger Angebote. In Hessen kam trotz eines Anstiegs der Schülerzahl um 42% kein neues Angebot hinzu. Das führte in der Konsequenz zu einem Anstieg der Zahl an Lerngruppen auf 13,9 je Schule. Zugleich wurden die Lerngruppen aber kleiner und umfassten weniger als sieben Schulkinder. Der Anstieg der Anzahl an Schulen in Niedersachsen von 68 auf 80 könnte zumindest teilweise mit der Anerkennung von Tagesbildungsstätten als Sonderschulen in Zusammenhang stehen. Die Schülerzahl stieg um über 2.500 an. Dennoch gab es weiterhin zusätzlich zu den Sonderschulen auch Tagesbildungsstätten. Im Jahr 2013 waren es 71, die von rund 3.000 Kindern und Jugendlichen besucht wurden (Land Niedersachsen 2013).

⁷⁴ Dworschak berichtete für Bayern, dass im Jahr 2012 zusammen etwa 15% der Schülerschaft an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung oder dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung eine personengebundene Schulbegleitung erhielten (Dworschak 2015, 57).

Tab. 68: Sonderschulische Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Schulangebote	528	108	87	3	7	51	80	116	34	12	30
Schülerinnen und Schüler	58.561	8.965	11.019	651	980	4.902	6.756	18.527	2.801	723	3.237
Sonderschulquote in %	0,86	0,78	0,86	1,09	0,67	0,82	0,81 ¹⁾	0,95	0,66	0,79	1,08
Schulgröße im Ø	111	83	127	/	140	96	85	160	82	60	108
Gruppengröße im Ø	8,1	6,1	9,1	5,5	10,1	6,9	7,1	10,4	8,3	6,3	8,3
Gruppen je Schule	13,6	13,7	13,9	/	13,9	13,9	12,0	15,3	9,9	9,5	13,0
Veränderung der Sonder- schulquote 1998 bis 2008 in %	41,0	32,2	24,6	127,1 ²⁾	4,7	49,1	– ²⁾	46,2	32,0	58,0	33,3

¹⁾ In Niedersachsen müssen zur Sonderschulquote die Kinder und Jugendlichen in Tagesbildungsstätten hinzugezählt werden.

²⁾ unsicherer Wert.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2008; Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2–6web

7.3.5 Zentrale Ergebnisse

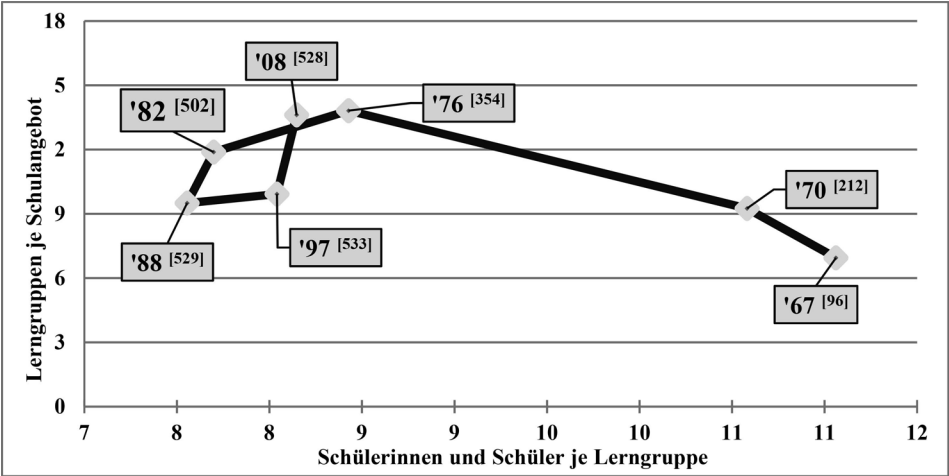
Absolute Schülerzahl und Sonderschulquote 1967 bis 2012

In den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wurden 1970 rund 20.000 Schulkinder, sechs Jahre später schon mehr als 40.000 und im Jahr 2012 rund 58.000 Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Die Sonderschulquote lag damit bei 0,93% (nachrichtlich: 2014 bei 0,96%, 2016 bei 0,98%). Zudem wurden 2012 fast 4.000 Schulkinder integrativ unterrichtet. Damit lag die sonderpädagogische Förderquote im westdeutschen Durchschnitt mit 0,99% so hoch wie nie zuvor.

Lerngruppengröße und Lerngruppen je Schulangebot

Die KMK hatte 1972 eine Lerngruppengröße von acht Schulkindern empfohlen. Noch bis 1979 lag die Lerngruppengröße im Bundesdurchschnitt darüber, erst in den Folgejahren ging sie auf unter acht zurück. Im Jahr 1997 lag sie genau bei acht und verblieb mit Ausnahme von 2003 bis 2012 auf diesem Niveau. Der Auf- und Ausbau der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erfolgte innerhalb weniger Jahre. Dadurch, aber auch angesichts der kleinen Lerngruppengrößen wurden in den 1970er Jahren zunächst bis zu 14 Lerngruppen je Schule unterrichtet (teilweise waren die Klassen auch an anderen Schulen angegliedert). Bis 1988 sank die Zahl der Lerngruppen auf etwa neun, der Schülerzuwachs führte bis 2008 zu einem Wiederanstieg auf 14 Lerngruppen je Schulangebot.

Bis 1988 wurden stetig sinkende Lerngruppengrößen realisiert, später gab es nur eine leichte Erhöhung. Im Jahr 2008 lag die Lerngruppengröße bei 8,1 Schülerinnen und Schülern. Sofern man die Empfehlung der KMK 1972 von fünf Gruppen als Einzigigkeit einer Schule anlegt, erfüllten die Schulen dies und arbeiteten sogar knapp unterhalb einer Zweizügigkeit. Der Anstieg der Schülerzahl in den 2000er Jahren führte dazu, dass im Jahr 2008 fast jede Schule dreizügig organisiert war, was auch die Möglichkeit zum Wechsel der Lerngruppen bzw. eine bessere Differenzierung nach Entwicklungsstand oder den individuellen Förderbedarfen bot. Damit war die Schulgröße erreicht, die die KMK 1972 als Maximum empfohlen hatte (siehe oben).



* Anzahl der Angebote als Hochzahl; bis 1976: Schulen (Verwaltungseinheiten); ab 1988: andersschulische Angebote.
** Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.
Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung auf Basis von Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2–6wcb
Abb. 20: Gruppengröße, Gruppen je Schule und Anzahl der Angebote* mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung 1958 bis 2008 – Bundesergebnis**

Bildungspolitische Empfehlungen und ihre Umsetzung

In Tab. 69 sind noch einmal die Aussagen bzw. Empfehlungen hinsichtlich der zu erwartenden Sonderschulquote, zur Lerngruppengröße und Zahl der Lerngruppen je Schule dargestellt. Ein Vergleich ergibt, dass die ab 1970 übereinstimmend angenommene Sonderschulquote von 0,6% im Jahr 1973 erst etwa bei der Hälfte lag.

Tab. 69: Sonderschulquote, Lerngruppengröße und Lerngruppen je Schule: Angaben in Empfehlungen und reale Werte 1973, 1979 und 1985 – Bundesergebnis

Sonderschulquote (in %)		Lerngruppengröße (Schülerinnen und Schüler je Gruppe)		Lerngruppen je Schule	
KMK 1972: 0,6% VDS 1970: 0,6% Bildungsrat 1973: 0,6%		KMK 1972: acht Bildungsrat 1973: vier bis acht		KMK 1972: mindestens fünf Lerngruppen, optimal: zehn, aber nicht mehr als 15 ¹⁾	
Real 1973	0,31	Real 1973	8,8	Real 1973	12,2
Real 1979	0,51	Real 1979	8,3	Real 1979	11,9
Real 1985	0,57	Real 1985	7,6	Real 1985	9,9

¹⁾ 1979 hat die KMK mindestens vier einzelne Stufen empfohlen, die mehrere Jahrgänge umfassen. In den förderschwerpunktspezifischen Empfehlungen hieß es zudem 1979: „Damit die Schule ihren pädagogischen Auftrag erfüllen kann, muß die Zahl ihrer Schulplätze so bemessen sein, dass einerseits ausreichende Differenzierungsmaßnahmen möglich sind und der einzelne Schüler sich andererseits im sozialen Bereich orientieren kann. Eine Schule für Geistigbehinderte wird demnach in der Regel 30 bis 130 Schulplätze umfassen“ (KMK 1979b, 15).
Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der vorherigen Abschnitte

Ein weiterer starker Ausbau dieses Sonderschultyps erfolgte erst in den 1970er Jahren. Im Jahr 1985 wurde eine Sonderschulquote von 0,6% dann annähernd erreicht. Als Lerngruppengröße sah die KMK 1972 acht Schulkinder im Durchschnitt als empfehlenswert an, der Deutsche Bildungsrat sprach sich für eine Flexibilität nach unten aus. Zu allen drei Zeitpunkten lag die reale Klassengröße bei etwas über oder etwas unter acht Schülerinnen und Schülern je Klasse, die Empfehlungen der KMK und des Bildungsrates wurden also insgesamt umgesetzt. Hinsichtlich der Zahl an Lerngruppen hatte die KMK ein Minimum und Maximum empfohlen. Mit der Anzahl von 12,2 Lerngruppen im Jahr 1973 wurde die von der KMK als „optimal“ bezeichnete Zweizügigkeit im Bundesdurchschnitt erreicht. Bis 1985 ging die Zahl der Lerngruppen dann wieder auf zehn je Schule zurück, was aber für die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung immer noch eine Zweizügigkeit bedeutete.

Privatschulanteil und Schulen mit Heim

Im Jahr 1967 lag der Privatschulanteil noch bei 29,2%. Mit dem überwiegenden Ausbau durch öffentliche Schulträger sank der Anteil privater Schulen (ohne Bayern) bis 1975 auf 14,1% ab. In den Stadtstaaten gab es teilweise keine privaten Schulen, im Saarland war bis zu einem Drittel der Schulen privat organisiert. Mehr als 30 Jahre lang wurden hierzu keine weiteren Daten veröffentlicht. Der Bericht „Bildung in Deutschland 2010“ wies für das Jahr 2008 einen Privatschulanteil von 35,4% über alle 16 Bundesländer hinweg aus. Der Anteil lag mit 13% in Schleswig-Holstein sehr niedrig und mit 91% in Bayern sehr hoch (Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2-6web).

Mitte der 1970er Jahre waren in Nordrhein-Westfalen 5% und in Baden-Württemberg rund 10% der Schulen mit einem Heim verbunden (bei den privaten Schulen ein höherer Anteil). Wie viele Schulen in den 1980er Jahren und später noch mit einem Heim verbunden waren, wurde statistisch nicht erfasst. Eine Auswertung von drei Landesstatistiken ergibt, dass in Hessen im Jahr 2008 vier von 42 Schulen mit einem Heim zusammen organisiert waren. Unter den Schulen, die diesen Förderschwerpunkt neben anderen anboten, waren es fünf von 14 Schulen. In Nordrhein-Westfalen waren 2009 nur zwei von mehr als 100 Schulen mit einem Heim verbunden. Und in Baden-Württemberg gab es im Schuljahr 2007 vier „Heimsonderschulen“ sowie 27 „Sonderschulen mit Heim“ (Hessisches Statistisches Landesamt 2008; IT NRW 2009; Landesinstitut für Schulentwicklung 2009, 73f).

Ganztagsschule und zieldifferentes Lernen

Bereits die KMK-Empfehlung 1972 hatte darauf hingewiesen, dass Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ihre Aufgaben nur als Ganztagsschulen erfüllen könnten. Im Jahr 2012 hielten aber nur 74,7% der westdeutschen Schulen ein Ganztagsschulangebot vor (Autorengruppe BBE 2014, 322). Ob hier die Hochrechnung den Anteil unterschätzte oder unter den verbleibenden Schulen zahlreiche Schulen mit Heimen gefasst wurden, die gegebenenfalls von einem anderen Träger organisiert waren, bleibt offen.

Alle Schülerinnen und Schüler der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden lernzieldifferent unterrichtet. Zudem werden auch an anderen Sonderschultypen einige Schulkinder in diesem Förderschwerpunkt unterrichtet, die Anzahl ist aber in der Statistik nicht vermerkt. Auch ist nicht bekannt, ob es Integrationsschülerinnen und -schüler mit einem anderen Hauptförderschwerpunkt gibt, die zugleich im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet werden.

7.4 Analysen für den Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung

7.4.1 Beschreibung der Schülerschaft

Ein Überblick über die Körperbehindertenpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg ist bei Ellger-Rüttgardt und Bleidick zu finden (2008, 148-156). Der Deutsche Bildungsrat umschrieb die „Gruppe der Körperbehinderten“ im erziehungswissenschaftlichen Sinn folgendermaßen:

„Als körperbehindert gilt, wer infolge einer zentralen oder peripheren Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems oder wesentlichen Funktionsbeeinträchtigung seines Bewegungssystems so beeinträchtigt ist, daß die motorische Umwelterfahrung nur unter erschwerten Bedingungen möglich ist.“ (Deutscher Bildungsrat 1973, 37)

Zur Gruppe der Körperbehinderten gehören laut den Empfehlungen auch Menschen, die durch Missbildungen oder Entstellungen im äußeren Habitus auffällig werden (ebd. 37).

Angenommene Häufigkeit und Bedarf an Schulplätzen

Sander hat in einem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat die empirischen Untersuchungen und Expertenschätzungen zum Anteil körperbehinderter Schülerinnen und Schüler von Mitte der 1950er bis Anfang der 1970er Jahre gesichtet (Sander 1973, 79-85). Die dort genannten Anteile lagen demnach zwischen 0,1% und 0,6% eines Jahrgangs. Hinzu kamen jeweils noch die Kinder und Jugendlichen in den „Schulen für Kranke“ (siehe Abschnitt 7.7, Seite 257ff). Die Denkschrift des VDH nannte im Jahr 1955 keinen zu erwartenden Schüleranteil. Ob Bedarf an der Errichtung einer Schule besteht, sei regional zu klären (VDH 1955, 54). Der VDS ging 1970 von 0,25% sonderschulbedürftigen Körperbehinderten und weiteren 0,2% Kindern und Jugendlichen an den Schulen für Kranke aus (Sander 1973, 84). Die KMK erwartete im Jahr 1972 einen Anteil von 0,2% und der Deutsche Bildungsrat 1973 von 0,3% körperbehinderten Kindern und Jugendlichen im gesamten Schulwesen (KMK 1972, 8; Deutscher Bildungsrat 1973, 36).

Verteilung der Schülerschaft auf die Jahrgangsstufen an Sonderschulen (2012)

Laut dem Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ war die Schülerschaft in den Schulen für Körperliche und motorische Entwicklung im Schuljahr 2012 sehr gleichmäßig auf die Jahrgangsstufen 1 bis 10 verteilt. Lediglich zur Jahrgangsstufe 2 und 4 gab es einen Anstieg um etwa je ein Viertel. Zur Jahrgangsstufe 10 sank die Schülerzahl um mehr als ein Viertel, was wohl durch Schulabgänger begründet ist. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler lag in der Jahrgangsstufe 9 um 25% höher als in der Jahrgangsstufe 2. Rund 9% der Schülerinnen und Schüler wurden in „Klassen ohne Angabe“ oder in Schulbesuchsstufen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet (Autorengruppe BBE 2014, 181, Tab. H3-23web).

Anteil an Schülerinnen und Schüler, die lernzieldifferent unterrichtet werden

Schulkinder mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung werden zunächst zielgleich unterrichtet, sofern nicht der Förderschwerpunkt Lernen oder Geistige Entwicklung zusätzlich festgestellt wird. Bereits die Richtlinien des VDS von 1955 verwiesen darauf, „daß in jeder Heimschule für körperbehinderte Kinder auch ein oder zwei Hilfsschulklassen errichtet werden müssen“ (VDS 1955b, 634). Einige Studien haben den Anteil der lernzieldifferent geförderten Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen.

Im Jahr 1995 lag der Anteil der geistig- oder lernbehinderten Schulkinder teilweise bei bis zu 85% (Wehr-Herbst 1997, 318). Für das Jahr 2009 wurde für Bayern festgestellt, dass rund 21% der Sonderschülerinnen und -schüler nach dem Lehrplan des Förderschwerpunktes Lernen und 31%

nach dem Lehrplan des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung unterrichtet wurden (Lelgemann und Fries 2009, 217). In Nordrhein-Westfalen wurden im Schuljahr 2011 von etwa 7.200 Sonderschülerinnen und -schülern insgesamt in der Primarstufe 13,6% und in der Sekundarstufe I 18,7% lernzielfferent unterrichtet. Dieser Anteil stieg bis 2013 enorm an: in der Primarstufe auf 32,5% und in der Sekundarstufe sogar auf 44% (MSN NRW 2012, 153; MSN NRW 2014, 186).

7.4.2 Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden Klassen für Körperbehinderte häufiger auch außerhalb von Anstalten und orthopädischen Kliniken eingerichtet. In den 1950er Jahren gab es vier hauptsächliche Organisationstypen: die Krankenhausschule (als Teil der Schule für Kranke), die Schule für Körperbehinderte (als Tagesschule), die Schule für Körperbehinderte mit Heim und die Regelschule, sofern kein sonderpädagogischer Förderbedarf vorlag (Ellger-Rüttgardt und Bleidick 2008, 149).

In der Denkschrift des VDH wurde ein Auf- und Ausbau von Schulen empfohlen, der sich nach dem jeweiligen regionalen Bedarf richten sollte. Der Verband setzte sich für besondere Heime ein, denen dann jeweils eine Schule angegliedert sein sollte. Diese müsse dann von den Heimkindern besucht werden (VDH 1955, 54). In der Verbandszeitschrift erschien 1957 ein Aufruf zum Ausbau an „Schulhilfen für körperbehinderte Kinder“ (VDS 1957, 608). Das KMK-Gutachten von 1960 empfahl primär den Ausbau von Schulen mit Heim. Denkbar waren für die KMK aber auch Schulen oder Klassen außerhalb der Heime, „wenn den Schülern der tägliche Schulweg ermöglicht und zugemutet werden kann“ (KMK 1960, 25). Laut Bläsig gab es im Schuljahr 1963 bereits 29 Tagesschulen (Bläsig 1966, 109-113; Wilken 1983, 222).

In der Denkschrift des VDS 1964 wurde die Versorgung körperbehinderter Schüler auf dem Land thematisiert. In ländlichen Regionen sollten körperbehinderte Kinder „nach Möglichkeit die örtlichen öffentlichen Schulen besuchen (Sonder-, Volks- und weiterführende Schulen)“. Zudem hieß es, dass „nur geringfügig körperbehinderte“ Schulkinder auch nicht zwingend eine Körperbehindertenschule besuchen müssten, sondern auch einen anderen Sonderschultyp besuchen könnten. Schüler, die aufgrund von schweren Behinderungen, Organschäden, Störung in der Motorik oder einer fehlenden Sprechfähigkeit der Gefahr „seelischer Fehlewicklung“ ausgesetzt seien, sollten hingegen die schon vorhandenen städtischen Schulen für Körperbehinderte (und deren angeschlossene Heime) nutzen. Außerdem wurde angemahnt, dass es Zurückstellungen vom Schulbesuch aufgrund fehlender Einrichtungen zukünftig nicht mehr geben dürfe (VDS 1964, 22).

Im Jahr 1972 verwies die KMK auf die großen Einzugsbereiche der Schulen und darauf, dass daher oft eine Verbindung mit einem Heim bestünde. Empfohlen wurde, dass eventuell bestehende Schulen in Kliniken oder Heilstätten selbstständige Schulen sein sollten. Diese Schulen sollten auch für Tagesschüler zugänglich sein (KMK 1972, 29). In der KMK-Empfehlung von 1973 zum Aufbau von länderübergreifenden Sonderschulen wurde die Errichtung zweier Schulen mit der Abschlussmöglichkeit der Sekundarstufe I sowie dreier Schulen mit Abschlussmöglichkeit der Sekundarstufe II im Bundesgebiet empfohlen (KMK 1973). Der Deutsche Städtetag plädierte im Jahr 1976 für einen zukünftigen „behindertenfreundlichen Ausbau einer bestimmten Anzahl von allgemeinen Schulen“.

So sei einer Separierung vorzubeugen, „denn die gemeinsame Unterrichtung normalintelligenter körperbehinderter Kinder mit Nichtbehinderten ist grundsätzlich möglich“ (Deutscher Städtetag 1976, 676). In den Empfehlungen zum Unterricht der KMK von 1983 hieß es: „Die Schule für Körperbehinderte orientiert sich in ihrer organisatorischen Gliederung an dem Organisationssystem für die allgemeinen Schulen“ (KMK 1983b, 6). Die Schule sollte in

Abteilungen oder Klassen gegliedert sein und nicht mehr als etwa 200 Schulkinder umfassen. Der Standort einer Schule sollte so gewählt werden, dass die Fahrzeiten nicht zu lang werden (im Original: „daß übermäßige Fahrzeiten nicht entstehen“) und dass „möglichst viele Schüler in ihren Familien bleiben können“ (ebd. 6f).

Richtwerte für die Klassengröße

Der VDH 1954 und die KMK 1960 empfahlen eine Klassengröße von zwölf Schulkindern. Die KMK gab 1972 eine Bandbreite von sechs bis zehn an und verwies auf die Abhängigkeit vom Schweregrad der Behinderung (Tab. 70).

Tab. 70: Klassen für Körperbehinderte: Richtwerte für die Klassengröße (Veröffentlichungen 1954 bis 1972)

	VDH 1954	KMK 1960	VDS 1964	KMK 1972
Schülerinnen und Schüler je Klasse	12	12	(–)	6 – 10, je nach Schweregrad der Behinderung

Die Länderrichtlinien von 1977 nannten häufiger als für die anderen Typen von Sonderschulklassen Bandbreiten (Tab. 71). Dies lag wohl begründet in den unterschiedlichen Ausprägungen dieses Förderschwerpunktes sowie im häufigen Vorliegen mehrerer Förderschwerpunkte.

Tab. 71: Klassen für Körperbehinderte: Richtwerte für Klassengrößen 1977 nach Ländern*

Land	Klassengröße	Land	Klassengröße	Land	Klassengröße	Land	Klassengröße
BW	6 – 10	HB	8	NI	6 – 10	SL	5
BY	10 (7 – 8)	HH	12 (8)	NW	10	SH	8
BE	6 – 10	HE	6 – 8 – 4	RP	6 – 12		

* Hamburg, Bayern: Wert in Klammern = Klassengröße bei Mehrfachbehinderungen, Hessen: Linker Wert = Richtwert, Mitte = Maximalwert, Rechter Wert = Minimalwert.

Quelle: Meyer-Buck 1979, 47

Zur Festlegung des Förderortes

Laut den förderschwerpunktspezifischen KMK-Empfehlungen von 1998 sollte die Entscheidung über den Förderort und den Bildungsgang von der zuständigen Schulaufsicht getroffen werden (KMK 1998b, 8). Für Schülerinnen und Schüler mit Mehrfachbehinderungen verwies die KMK auf die Notwendigkeit besonderer organisatorischer Maßnahmen des Tagesablaufs. Dabei seien die Vermittlung lebenspraktischer Fähigkeiten sowie Zeiten für Ruhe, Therapie- und Pflegephasen zu berücksichtigen (ebd. 12).

7.4.3 Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012

Phase des Wiederaufbaus und des Anstiegs der Schülerzahlen bis 1976

Die Statistik für die Jahre 1955 bis 1976 in Tab. 72 macht zunächst einmal deutlich, dass es stets nur eine kleine Anzahl an Sonderschulen für Körperbehinderte gab. Noch im Jahr 1967 gab es in der Bundesrepublik nur 51 Schulen, wobei aber zum Beispiel „Außenstellen“ an Krankenhäusern nicht als eigenes Angebot erfasst wurden (siehe Kapitel 4, Seite 96).

Im Jahr 1955 gab es acht private Schulen. Diese Zahl erhöhte sich bis 1964 nicht, sodass der Privatschulanteil nun unter 25% lag. Die Zahl der Sonderschulkinder erhöhte sich von 702 im Jahr 1955 auf fast 2.200 bis 1964, die Sonderschulquote stieg innerhalb von nur neun Jahren fast auf das Dreifache an. Als Gründe kommen der medizinische und therapeutische Fortschritt (auch mit einer geringeren Kindersterblichkeit) sowie eine geringere Zahl an Befreiungen von der Schulpflicht in Betracht.

Möglicherweise wurden auch Anstalten vermehrt zu Sonderschulen erklärt. Bei einer Auswertung nach Ländern zeigt sich, dass es deutliche Unterschiede in der Sonderschulquote zwischen der Gruppe der Flächenländer (0,019%) und der Gruppe der Stadtstaaten (0,058%) gab (Verfügbarkeit der Länderdaten: siehe Kapitel 1, Seite 20).

Nach 1961 wurden zahlreiche neue Schulen eröffnet. Parallel stieg die Sonderschulquote stark an, die durchschnittliche Klassengröße sank deutlich. Ab Ende der 1960er Jahre wurden jene Kinder schulpflichtig, die durch das Medikament „Contergan“ pränatal teilweise schwere körperliche Schädigungen erlitten hatten. Betroffen waren in den westdeutschen Ländern ungefähr 4.000 Kinder. Wie viele von ihnen später eine Sonderschule besuchten, ist nicht bekannt. Statistisch ist für die 1960er und 1970er Jahre aber ein deutlicher Anstieg der Sonderschülerzahl festzustellen (im Jahr 1964 2.200 Schülerinnen und Schüler; im Jahr 1970 5.500 und im Jahr 1976 10.300). Die Anzahl der Schulen verdoppelte sich zwischen 1964 und 1970, die Einzugsbereiche wurden entsprechend kleiner. Dabei dürfte es in den großen Städten vermutlich auch Tagesschulen gegeben haben. Die überwiegende Zahl der inzwischen 10.000 Schülerinnen und Schüler wurde aber wohl weiterhin in einer Schule mit Heim unterrichtet.

Die Sonderschulquote lag im Jahr 1976 mit 0,103% noch weit unterhalb der Schätzungen des VDS 1970 mit 0,25%, der KMK 1972 mit 0,2% und des Deutschen Bildungsrates 1973 mit 0,3%. Die Schulen umfassten im Jahr 1973 mehr als neun Klassen, dann 1976 aber fast 13 Klassen. Damit wurde in den 1970er Jahren eine Jahrgangsgliederung erreicht. Inwieweit die Schulen aber vor allem angesichts des hohen Anteils an lernzielfferent unterrichteten Schülerinnen und Schülern tatsächlich so organisiert waren, ist anhand der Schulstatistik nicht nachvollziehbar. Zeitgleich mit der Eröffnung zahlreicher neuer Schulen reduzierte sich die Klassengröße bis 1976 auf unter neun Schulkinder je Klasse.

Tab. 72: Entwicklungen an den Schulen für Körperbehinderte 1955 bis 1976 – Bundesergebnis

	1955	1958	1961	1964	1967	1970	1973	1976
Anzahl an Schulen	13	20	23	35	51	72	87	90
darunter privat	8	8	8	8	15	26	28	28 ²⁾
Privatschulanteil in %	61,5	40,0	34,8	22,9	29,4	36,1	32,2	31,1
Schülerinnen und Schüler	702	1.241	1.593	2.193	3.479	5.499	7.478	10.301
Sonderschulquote in %	0,011	0,019	0,024	0,031	0,044	0,062	0,077	0,103
Einzugsbereich in km ²	18.958	12.451	10.827	7.115	4.883	3.459	2.862	2.767
Schulgröße im Ø	54	62	69	62	69	76	86	114
Klassengröße im Ø	X ¹⁾	15,0	16,6	11,9	11,7	10,7	9,4	8,9
Klassenzahl je Schule	X ¹⁾	4,2	4,2	5,2	5,9	7,2	9,2	12,9

Hinweis: Eine Statistik des VDS berichtet für 1966 hingegen über 78 Schulen und für 1973 über 135 Schulen (Vorstand des VDS 1973, 330).

¹⁾ Keine Berechnung möglich. Die Klassenanzahl ist 1957 erstmals veröffentlicht worden. ²⁾ Privatschulen im Jahr 1975.

→ vgl. auch Abb. 21

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Schulen, die mit einem Heim verbunden sind: Im Jahr 1955 waren alle privaten Sonderschulen mit einem Heim verbunden (siehe Kapitel 5, Seite 132). Vermutlich galt das 1955 aber ebenso für die meisten öffentlichen Schulen (entsprechend der VDH-Denkschrift von 1954 und dem KMK-Gutachten von 1960). In Hessen waren im Jahr 1965 zwei von drei Schulen mit einem Heim verbunden (Statistisches Landesamt Hessen 1966). In Nordrhein-Westfalen waren im Jahr 1970 sieben von 25 Schulen mit einem Heim verbunden. Dieser Anteil ging bis 1975 jedoch wieder zurück (öffentliche Schulen: vier von 26; private Schulen: eine von zwei). In Baden-Württemberg lag der Anteil an Schulen mit Heim im Jahr 1974 bei 37%, darunter keine öffentliche Schule, aber sechs der insgesamt acht privaten Schule (Anhang Tab. A10 und Tab. A11).

Eine Übersicht in der Verbandszeitschrift zeigte die zunehmende Entwicklung der Schulen für Körperbehinderte hin zu Tagesschulen. Bundesweit gab es demnach im Jahr 1966 noch 28 Internatsschulen sowie 50 Tagesschulen. Bis 1973 stieg die Zahl auf 40 Internatsschulen und 95 Tagesschulen an (Vorstand des VDS 1973, 330).

Entwicklungen in der Phase des Schülerrückgangs bis 1997

Nach 1976 wurden zahlreiche weitere Schulen eröffnet. Bis 1997 stieg die Zahl der Angebote auf insgesamt 144 an (Tab. 73). Wohl mit dazu beigetragen haben könnten die Empfehlungen der KMK zum Unterricht in diesem Sonderschultyp. Dort hieß es, dass Sonderschulstandorte so zu wählen seien, dass die Fahrzeiten nicht zu lang werden und möglichst viele Schüler in ihren Familien bleiben können (KMK 1983b, 6ff; siehe oben, 186). Die Sonderschulquote stieg bis 1997 auf 0,239% an und lag im Vergleich zu 1976 um das 2,3-Fache höher. Die Einzugsbereichsgröße je Schule lag 1997 zwar um rund 1.000 km² niedriger als 1976, die Schülerinnen und Schüler mussten aber weiterhin enorme Schulwege zurücklegen, sofern sie täglich zur Schule pendelten.

Tab. 73: Entwicklungen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung 1976 bis 1997 – Bundesergebnis*

	1976	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997
Anzahl an Schulen ¹⁾	90	106	109	125	131	127	140	144
Schülerinnen und Schüler	10.301	12.373	13.308	14.046	13.829	15.788	16.072	16.924
Sonderschulquote in %	0,103	0,132	0,159	0,197	0,210	0,237	0,253	0,239
Einzugsbereich in km ²	2.767	2.349	2.285	1.992	1.901	1.957	1.775	1.726
Schulgröße im Ø	114	117	122	112	106	124	115	118
Klassengröße im Ø	8,9	8,5	7,8	7,5	7,5	7,8	7,7	7,5
Klassenzahl je Schule	12,9	13,8	15,7	15,1	14,0	16,0	14,9	15,6

* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin. ¹⁾ Ab 1985: Zählung von Schulangeboten (siehe Kapitel 4, Seite 96) mit Anstieg von 114 Verwaltungseinheiten (1984) auf 125 Schulangebote (1985).

→ vgl. auch Abb. 21

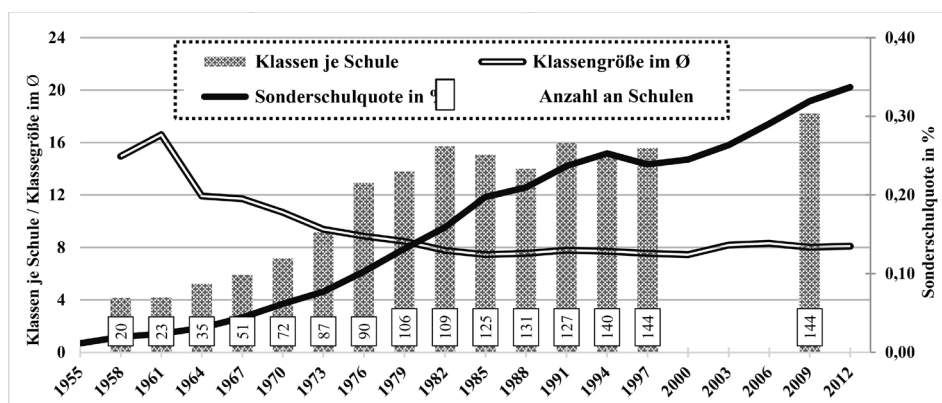
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 135 und Nr. 185)

Die Klassengröße ging stetig leicht zurück. Im Jahr 1997 lag sie noch bei 7,5 Schülerinnen und Schülern je Klasse. Die Schulgröße veränderte sich kaum, die Klassenzahl stieg aber auf mehr als 15 je Schule an. Dass es so große Schulen gab, ist wohl der häufigen Organisation als Schule

mit Heim geschuldet. Eine weitere Rolle könnten die hohen Kosten für die bauliche, sächliche und medizintechnische Ausstattung einer solchen Schule gespielt haben. Eine räumliche Konzentration der Schulkinder ließ den Kostenaufwand je Schulkind deutlich sinken, da notwendige Hilfs- und Unterstützungsmittel für mehrere Schülerinnen und Schüler verwendet werden konnten, zum Beispiel Lern- und Übungsgeräte, rollstuhlgerechte Fahrzeuge oder angemessene Ausstattung für die Einrichtung der Schulgebäude.

Für die Stadt Hamburg liegt eine Aufstellung der Kosten je Sonderschülerin bzw. Sonderschüler pro Jahr vor. Die Gesamtkosten für innere und äußere Schulträgerkosten lagen im Jahr 2011 an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung mit Ganztagsangebot bei 28.700 Euro. Dies war mit Ausnahme für den Bereich der „Schwerst/Mehrfachbehinderten“ der höchste Betrag je Schulkind und Jahr (Autorengruppe BBE 2014, 335). Das erklärt sich vor allem durch die geringe Klassengröße und gegebenenfalls Doppelbesetzungen durch Lehrkräfte. Zudem dürften in der Kostenaufstellung auch die Kosten für kommunal angestellte Schulbegleiter und Assistenzkräfte enthalten sein.

In Abb. 21 ist für den Zeitraum 1955 bis 1997 und dann fortgeführt bis 2012 (vgl. dazu nächster Abschnitt) die Entwicklung der Kennziffern *Anzahl an Schulen*, *Klassen je Schule*, *Klassengröße* sowie *Sonderschulquote* dargestellt.



* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

Daten für 2009: Anzahl an Schulen & Klassen je Schule = Schuljahr 2008.

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Tab. 72 sowie Tab. 73

Abb. 21: Entwicklung zentraler Kennziffern an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung von 1955 bis 2012 – Bundesergebnis*

Entwicklungen in der Phase zunehmender integrativer Förderung (2000 bis 2012)

Im Zeitraum von 2000 bis 2012 stieg die Zahl der Sonderschülerinnen und -schüler von rund 17.800 auf mehr als 21.000 an (Tab. 74). Die Sonderschulquote erhöhte sich in der Folge von 0,245% auf 0,337% (nachrichtlich: 2014 und 2016 jeweils bei 0,346%; vgl. im Anhang Tab. A29). Die Klassengröße stieg leicht an und lag 2012 bei 8,1 Kindern je Klasse. Für das Jahr 2008 liegen erneut Daten zur Schulanzahl vor (Tab. 77). Es gab in der Summe aller Länder keine Neueröffnungen von Schulen seit 1997.

In den Schulen bestanden nun jeweils im Bundesdurchschnitt mehr als 18 Klassen je Schule und damit so viele wie nie zuvor. Insbesondere ab dem Jahr 2006 stieg die Zahl der

Integrationsschülerinnen und -schüler. Im Jahr 2012 gab es 5.844 Integrationsschülerinnen und -schüler, der Integrationsanteil an der Gesamtförderquote lag bei 21,7% (nachrichtlich: 2014 25,1%, 2016 28,5%; vgl. im Anhang Tab. A29). Es gab also an beiden Förderorten einen absoluten Schüleranstieg von 2000 bis 2012. Dieser erfolgte parallel zu einem enormen Schülerrückgang im Schulwesen (Insgesamt). Die Gesamtförderquote stieg daher auf 0,430% im Jahr 2012 an.

Tab. 74: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung nach Ort der Förderung 2000 bis 2012 in den westdeutschen Ländern

	2000	2003	2006	2009	2012
Sonderschulische Förderung					
Schülerinnen und Schüler	17.833	19.436	20.857	21.286	21.061
Sonderschulquote in %	0,245	0,264	0,291	0,319	0,337
Klassengröße im Ø	7,4	8,2	8,3	8,0	8,1
Integrative Förderung					
Schülerinnen und Schüler	2.610	2.796	3.490	4.420	5.844
Integrationsförderquote in %	0,04	0,04	0,05	0,07	0,09
Sonderschulische und Integrative Förderung					
Gesamtförderquote in %	0,281	0,301	0,339	0,386	0,430
Integrationsanteil	12,8	12,6	14,3	17,2	21,7

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik (hier: Sonderschülerinnen und -schüler); Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 185 und Nr. 210; hier: Integrationsschülerinnen und -schüler)

7.4.4 Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)

Zeitpunkt 1975

1975 gab es in den Ländern sehr unterschiedliche Sonderschulquoten (Tab. 75). In den beiden norddeutschen Stadtstaaten lag der Anteil am höchsten, was durch die „Mitversorgung“ umliegender Regionen verursacht gewesen sein dürfte. Die Schulen in Westberlin konnten aufgrund der geografischen Lage keine umliegenden Regionen einbeziehen. Folglich lag die Sonderschulquote hier mit 0,06% auch sehr niedrig.

Die Schulen waren in den Ländern unterschiedlich große Schuleinheiten. In Schleswig-Holstein gab es nur vier Schulen mit im Durchschnitt jeweils 48 Schulkindern bzw. sechs bis sieben Klassen je Schule. Eine Jahrgangsgliederung der Klassen wie im Regelschulwesen war damit nicht möglich. Entweder wurden nicht alle Jahrgangsstufen angeboten, oder es fand ein jahrgangsübergreifender Unterricht statt. In Nordrhein-Westfalen umfassten die Schulen jedoch 13,5 Klassen und waren im Durchschnitt somit doppelt so groß.

Auch die Zugänglichkeit der Schulen war sehr unterschiedlich: So gab es im Saarland mit zwei Sonderschulen im Land wohl für einen Großteil der Landeskinder die Möglichkeit, täglich nach Hause zu pendeln. Anders war es in Niedersachsen: Hier gab es im ganzen Land nur sechs Sonderschulen dieses Typs, die Einzugsbereiche umfassten damit rechnerisch fast 8.000 km², was etwa die Hälfte der Größe des Landes Schleswig-Holstein wäre. Allerdings umschließt Niedersachsen auch das Land Bremen und grenzt an Hamburg. Aufgrund der dort sehr hohen Sonderschulquote ist es wahrscheinlich, dass dort auch viele niedersächsische Landeskinder unterrichtet wurden.

Tab. 75: Schulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung 1975 (bzw. 1976) nach Ländern

	Bundes- republik	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Öffentliche und Private Schulen												
Anzahl an Schulen	88	15	11	1	1	4	8	6	28	8	2	4
Schülerinnen und Schüler (1976)	10.301	1.602	1.161	144	197	535	525	900	4.070	778	185	204
Sonderschulquote (1976) in %	0,10	0,10	0,07	0,06	0,17	0,22	0,06	0,07	0,15	0,13	0,10	0,05
Schulgröße im Ø	105	92	100	269	178	119	63	111	131	82	94	48
Klassengröße im Ø	9,0	7,3	10,9	9,3	X ¹⁾	9,9	6,6	10,4	9,7	7,1	7,5	7,7
Klassenzahl je Schule im Ø	11,7	12,7	9,2	29	X ¹⁾	12,0	9,6	10,7	13,5	11,5	12,5	6,3
Öffentliche Schulen												
Anzahl an Schulen	60	8	2	1	1	4	5	5	26	2	2	4
Schulgröße im Ø	105	88	63	263	178	119	63	73	128	75	94	48
Klassengröße im Ø	9,1	7,0	10,4	9,4	X ¹⁾	9,9	6,7	8,9	9,7	8,3	7,5	7,7
Klassenzahl je Schule im Ø	11,5	12,6	6,0	28,0	X ¹⁾	12,0	9,4	8,2	13,2	9,0	12,5	6,3
Private Schulen												
Anzahl an Schulen	28	7	9	–	–	–	3	1	2	6	–	–
Anteil Privatschulen in %	31,8	46,7	81,8	–	–	–	37,5	16,7	7,1	75	–	–
Schulgröße im Ø	106	97	108	–	–	–	65	298	160	84	–	–
Klassengröße im Ø	8,8	7,5	11,0	6,0 ²⁾	–	–	6,5	13,0	9,7	6,8	–	–
Klassenzahl je Schule im Ø	12,1	12,9	9,9	–	–	–	10,0	23,0	16,5	12,3	–	–

Hinweis: Keine Darstellung von Einzugsbereichen, da die geringe Schulanzahl länderübergreifende Angebote vermuten lässt.

¹⁾ Bremen: Keine Angabe zu Klassenanzahl vorhanden. ²⁾ Berlin: Berlin weist eine Klasse an einer privaten Schule aus.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1975 und 1976

Im Jahr 1975 wurden in den Klassen zwischen 6,6 Schülerinnen und Schülern in Hessen und 10,9 in Bayern unterrichtet. Für das Jahr 1972 ergibt eine zusätzliche Auswertung, dass sich die Klassengrößen auch innerhalb eines Landes stark unterschieden (Anhang Tab. A38). In vier Ländern wurden in mindestens 20% der Klassen 13 und mehr Schulkinder unterrichtet. Dass die Klassen auch innerhalb eines Landes unterschiedlich groß sein können, legten schon einige der Länderrichtlinien fest (siehe oben, Seite 218). Ein möglicher Grund für unterschiedliche Klassengrößen kann ein unterschiedlich hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern mit einem zusätzlichen Förderbedarf sein (darunter Lernen sowie Geistige Entwicklung). Auch ist denkbar, dass zum Beispiel in Primarstufenklassen weniger Schülerinnen und Schüler beschult wurden als in Klassen der Sekundarstufe I.

Zeitpunkt 1998

In Baden-Württemberg stieg die Zahl der Angebote seit 1975 fast auf das Dreifache an (Tab. 76). Das Land wies mit 0,345% auch die höchste Sonderschulquote unter den Flächenländern auf. Die Quote lag um fast das Dreifache höher als im angrenzenden Land Bayern. Lediglich in den Stadtstaaten, wo vermutlich nach wie vor auch Schülerinnen und Schüler der umliegenden Regionen unterrichtet wurden, gab es noch leicht höhere Sonderschulquoten.

Die Schulen umfassten im Bundesdurchschnitt 118 Schulkinder. In Bayern, Hessen und Schleswig-Holstein waren es deutlich weniger und in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz deutlich mehr Schulkinder. Bezüglich der Klassengröße zeigten sich auch 1998 deutliche Länderunterschiede: So wurden in Nordrhein-Westfalen fast zehn Schülerinnen und Schüler je Klasse, in Bremen aber nur fünf bis sechs je Klasse unterrichtet.

Tab. 76: Sonderschulische Förderung im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung im Schuljahr 1998 in den westdeutschen Ländern

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Schulangebote	147	40	21	1	4	17	14	35	7	2	6
Schülerinnen und Schüler	17.281	4.134	1.665	135	571	1.126	1.598	6.169	1.175	273	435
Sonderschulquote in %	0,239	0,345	0,124	0,208	0,376	0,178	0,180	0,298	0,261	0,244	0,144
Einzugsbereich in km ²	1.691	894	3.360	419	189	1.242	3.401	975	2.836	1.284	2.633
Schulgröße im Ø	118	103	79	135	143	66	114	176	168	137	73
Klassengröße im Ø	7,5	6,4	10,7	5,6	8,5	3,9 ¹⁾	7,5	9,6	7,1	8,0	7,5
Klassenzahl je Schule	15,6	16,2	7,4	24,0	16,8	16,8	15,1	18,3	23,7	17,0	9,7

¹⁾ Keine verlässlichen Daten für Hessen (zwischen den Jahren 1991 und 2002). Im Jahr 2003 lag die Klassengröße in Hessen bei 7,3 Schülerinnen und Schülern.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1998; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 185)

Rückwirkungen der integrativen Beschulung auf die Sonderschulstruktur bis 2008

Im Jahr 1999 wurden zusätzlich zu den rund 17.800 Sonderschülerinnen und -schülern (1998) weitere etwa 2.200 Schulkinder integrativ unterrichtet. Dies entsprach einem Integrationsanteil von über 11% (Anhang Tab. A39). In Hamburg und im Saarland lag der Anteil mit rund einem Viertel deutlich höher, während integrative Förderung in Rheinland-Pfalz im Jahr 1999 faktisch noch keine Rolle spielte. Die Integrationsförderquoten glichen die unterschiedlich hohen Sonderschulquoten in den Ländern nicht aus. In Baden-Württemberg lag die Gesamtförderquote, das heißt in beiden Förderorten zusammen, zum Beispiel mit 0,366% doppelt so hoch wie in Schleswig-Holstein. Bis zum Jahr 2008 stieg die absolute Zahl der Integrationsschülerinnen und -schüler fast auf das Doppelte (vgl. ebenfalls im Anhang Tab. A39). Der Integrationsanteil veränderte sich kaum, er lag im westdeutschen Durchschnitt bei 12,3%. In Hamburg lag der Anteil mit 60,4% am höchsten. Zugleich lag die Sonderschulquote aber mit 0,415% nach Baden-Württemberg am zweithöchsten im Ländervergleich.

Von 1998 bis 2008 stieg die Zahl der Sonderschülerinnen und -schüler bundesweit um 4.062 bzw. um 23,5% an (Tab. 77). Einen Zuwachs gab es in allen Ländern außer Bremen. Dort war die Schülerzahl entlang des allgemeinen Schülerrückgangs im Schulwesen (Insgesamt) leicht rückläufig.

In den meisten Bundesländern gab es von 1998 bis 2008 keinen Einfluss der ansteigenden Zahl an Integrationsschülerinnen und -schülern auf die sonderschulische Förderung. In Niedersachsen und Baden-Württemberg wurden neue Schulangebote eröffnet.

Tab. 77: Sonderschulische Förderung im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Schulangebote	144	45	20	1	4	7 ¹⁾	17	35	7	2	6
Schülerinnen und Schüler	21.343	5.081	2.345	119	603	1.381	2.145	7.344	1.586	287	452
Sonderschulquote in %	0,313	0,442	0,183	0,200	0,415	0,230	0,256	0,378	0,376	0,315	0,151
Einzugsbereich in km ²	1.726	794	3.528	419	189	3.016	2.801	975	2.836	1.284	2.633
Schulgröße im Ø	148	113	117	119	151	197	126	210	227	144	75
Klassengröße im Ø	8,1	6,1	11,3	4,0	10,1	6,7	8,0	9,9	8,4	8,4	8,4
Klassenzahl je Schule	18,2	18,5	10,4	30,0	15,0	29,6 ¹⁾	15,8	21,2	26,9	17,0	9,0
Veränderung der Sonderschulquote 1998 bis 2008 in %	29,2	25,7	50,0	-4,8	10,5	27,8	44,4	26,7	46,2	33,3	7,1

¹⁾ Das Schulverzeichnis Hessen berichtet für 2008 über zwölf Angebote (Hessisches Statistisches Landesamt 2008).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2008; Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2-6web

7.4.5 Zentrale Ergebnisse

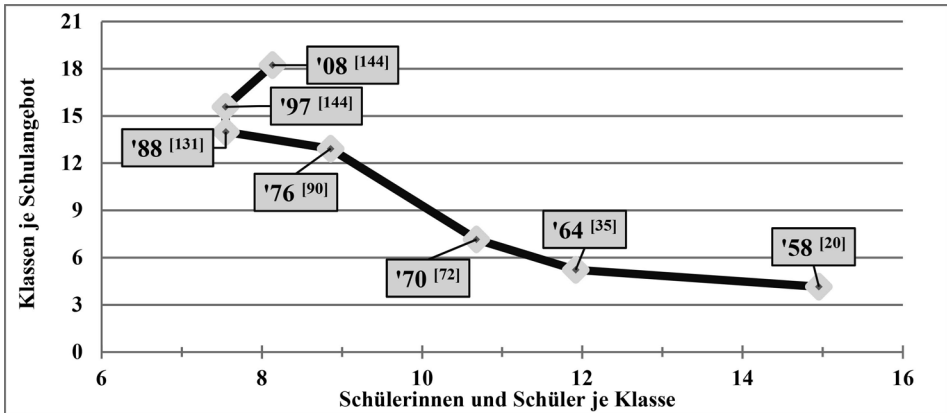
Absolute Schülerzahl und Sonderschulquote 1955 bis 2012

Die Sonderschulen unterrichteten von 1958 bis zum Jahr 2009 beständig mehr Kinder und Jugendliche. Bis 2012 sank die Schülerzahl leicht, aber unterhalb der Entwicklung im Schulwesen (Insgesamt). Die Sonderschulquote stieg mit Ausnahme von 1994 bis 1997 kontinuierlich an. Zwischen 1958 und 1997 wurden stetig neue Schulen eröffnet. Die Schulanzahl blieb daraufhin bis 2008 stabil. Mit 0,337% wurden im Jahr 2012 so viele Schülerinnen und Schüler wie nie an diesem Sonderschultyp unterrichtet.

Klassengröße und Klassen je Schulangebot

Die Klassengröße reduzierte sich ab 1958 über fast 30 Jahre stetig und lag im Jahr 1988 noch bei 7,5 Schülerinnen und Schülern je Klasse. Bis 1997 blieb sie dann weitgehend stabil. Im Jahr 2008 lag die Klassengröße dann bei etwas mehr als acht Schülern je Klasse. Der Überblick in Abb. 22 macht deutlich, dass die Schulen im Verlauf von 60 Jahren erst sehr klein waren und

im Jahr 2008 mit über 18 Klassen je Schule sehr große Einheiten waren. Der Anstieg der Schülerzahlen bei gleichbleibenden Angebotsstandorten zwischen 1997 und 2008 wurde durch ein Mehr an Klassen je Schule ausgeglichen.



* Anzahl der Angebote als Hochzahl; bis 1976: Schulen (Verwaltungseinheiten); ab 1988: sonderschulische Angebote.

** Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung auf Basis von Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2–6web

Abb. 22: Klassengröße, Klassen je Schule und Zahl der Angebote* mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung 1958 bis 2008 – Bundesergebnis**

Bildungspolitische Empfehlungen und ihre Umsetzung

In den Dokumenten des VDH bzw. VDS sowie der KMK wurden in den 1950er und 1960er Jahren keine zu erwartenden Sonderschulquoten genannt, sondern erst ab den 1970er Jahren. Die Erwartung des Deutschen Bildungsrates 1973 lag um mehr als 50% über der Erwartung der KMK von 1972. Grund war, dass sich der Bildungsrat auf das gesamte Schulwesen bezog, also auch auf körperbehinderte Schulkinder ohne eine festgestellte Sonderschulbedürftigkeit. Zum Veröffentlichungszeitpunkt der KMK-Empfehlung lag die reale Sonderschulquote mit 0,08 bei weniger als der Hälfte der erwarteten 0,2%. Erst 1985 wurde die Erwartung der KMK hinsichtlich der Sonderschulquote erreicht (Tab. 78). Als Klassengröße hatten VDH 1954 und KMK 1960 zwölf Schulkinder empfohlen. Anfang der 1960er Jahre waren die Klassen deutlich größer, erst ab 1964 wurde die Klassengröße von zwölf Schülern unterschritten. Die KMK empfahl 1972 dann eine Bandbreite von sechs bis zehn Schülerinnen und Schülern, die obere Grenze von zehn wurde ab 1973 im Bundesdurchschnitt unterschritten.

Im Jahr 1973 gab es durchschnittlich eine Einzigkeit (bei neun Jahrgangsstufen), ab Ende der 1970er Jahre gab es etwa 1,5 Klassenzüge je Schule und 1985 dann mehr als 15 Klassen je Schule. Erst im Jahr 1983 erschien eine KMK-Empfehlung zum Unterricht in der Schule für Körperbehinderte. Dort hieß es: „Die Schule für Körperbehinderte orientiert sich in ihrer organisatorischen Gliederung an dem Organisationssystem für die allgemeinen Schulen.“ Zudem sollten Schulen nicht mehr als 200 Kinder unterrichten (KMK 1983, 6f). Real lag die Schulgröße im Jahr 1982 durchschnittlich auch nur bei 122. Die Länderauswertung für 1975 ergibt nur für Berlin eine Schulgröße von mehr als 200 Schülern. Nach 1985 folgte dann ein weiterer starker Schüleranstieg, der zu einer Klassenzahl von 18 Klassen je Schule führte.

Tab. 78: Sonderschulquote, Klassengröße und Klassen an Schulen: Vergleich der Empfehlungen bis in die 1970er und tatsächlicher Wert – Bundesergebnis

Sonderschulquote (in %)							
VDH 1954: Bedarf ist regional zu ermitteln		KMK 1960: keine Empfehlung		VDS 1964: keine Aussage		KMK 1972: 0,2% VDS 1970: 0,25% Bildungsrat 1973: 0,3%	
Real 1955	0,011	Real 1961	0,024	Real 1964	0,031	Real 1973	0,077
Real 1961	0,024	Real 1967	0,044	Real 1970	0,062	Real 1979	0,132
Real 1967	0,044	Real 1973	0,077	Real 1976	0,103	Real 1985	0,197
Klassengröße (Schülerinnen und Schüler je Klasse)							
VDH 1954: 12		KMK 1960: 12		VDS 1964: keine Aussage		KMK 1972: 6 – 10, je nach Schweregrad	
Real 1955	X	Real 1961	16,6	Real 1964	11,9	Real 1973	9,4
Real 1961	16,6	Real 1967	11,7	Real 1970	10,7	Real 1979	8,5
Real 1967	11,7	Real 1973	9,4	Real 1976	12,9	Real 1985	7,5
Klassen je Schule							
VDH 1954: richtet sich nach dem regionalen Bedarf		KMK 1960: keine Empfehlung		VDS 1964: keine Aussage ¹⁾		KMK 1972: keine Empfeh- lung; KMK 1983: nicht mehr als 200 Schulkinder je Schule ²⁾	
Real 1955	X	Real 1961	4,2	Real 1964	5,2	Real 1973	9,2
Real 1961	4,2	Real 1967	5,9	Real 1970	7,2	Real 1979	13,8
Real 1967	5,9	Real 1973	9,2	Real 1976	12,9	Real 1985	15,1

¹⁾ In ländlichen Regionen sollten körperbehinderte Kinder „nach Möglichkeit die örtlichen öffentlichen Schulen besuchen (Sonder-, Volks- und weiterführende Schulen)“. Zudem hieß es, dass „nur geringfügig“ körperbehinderte Schüler nicht zwingend eine Körperbehindertenschule besuchen müssen, sondern auch einen anderen Sonderschultyp. Schüler mit „schwerer Behinderung, Organschäden, Störung der Motorik, ...“ sollten vorhandene städtische Schulen besuchen (VDS 1964, 22).

²⁾ Im Original: „Die Größe der Schule sollte 200 Plätze nicht übersteigen“ (KMK 1983b, 7). Zudem: „Die Schule für Körperbehinderte orientiert sich in ihrer organisatorischen Gliederung an dem Organisationssystem für die allgemeinen Schulen.“ (ebd. 6).

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der vorherigen Abschnitte

Privatschulanteil und Schulen mit Heim

Der Anteil privater Schulen ging von 1955 mit etwa zwei Dritteln bis 1975 auf 31% zurück. Im Jahr 2008 lag der Privatschulanteil bei rund 32%. In Bayern und Rheinland-Pfalz lag er mit 85% und 57% deutlich höher, in einigen Ländern gab es keine privaten Schulen (Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2-6web).

Der Anteil an Schulen mit einem Heim lag Mitte der 1950er Jahre bundesweit bei mindestens 60% und Mitte der 1970er Jahre noch bei etwa einem Drittel. Für das Jahr 2009 ist für Baden-Württemberg bekannt, dass acht von insgesamt 45 Schulen mit einem Heim verbunden waren. Dort wurde rund ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler unterrichtet. In Hessen waren 2008 zwei von zwölf Schulangeboten und in Nordrhein-Westfalen 2009 laut Statistik keine Schule mit einem Heim verbunden (Landesinstitut für Schulentwicklung 2009, 73; Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.26web; Hessisches Statistisches Landesamt 2008; IT NRW 2009).

Ganztagsschule und zieldifferentes Lernen

Der Rückgang von Schulen mit Heimen ist wohl neben dem Neubau von Schulen (die dann nicht mehr mit einem Heim verbunden waren) auch auf den Ausbau von schulischen

Ganztagsangeboten zurückzuführen. Die westdeutschen Schulen hielten im Schuljahr 2012 zu 73,9% und damit etwas häufiger als über alle Sonderschulen hinweg mit 58,1% ein Ganztagsangebot vor (Autorengruppe BBE 2014, 322). Dieser hohe Anteil bedeutet, dass ein Wandel hin zu inklusiver Bildung auch einen hohen Anteil an Regelschulen mit einem Ganztagsangebot erfordert. Solange dies nicht gewährleistet ist, dürften sich Eltern wohl (hinsichtlich dieses Aspektes) weiterhin eher für eine Sonderschule entscheiden.

An den Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung wurde im Jahr 2013 in Nordrhein-Westfalen ein Anteil von 32,5% in der Primarstufe und 43,8% in der Sekundarstufe I lernzielfferent unterrichtet. Dies ist im Übrigen der höchste Anteil unter allen zunächst einmal lernzielgleich unterrichtenden Sonderschulen (also ohne Schulen für Lernbehinderte und Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung). Die derzeit große Zahl an Klassen je Angebot (durch die nicht erfolgte Gründung von neuen Schulstandorten in den 2000er Jahren als Reaktion auf den Schüleranstieg) ist vor dem Hintergrund des hohen Anteils an lernzielfferent lernenden Schulkindern als vorteilhaft zu bewerten. Die Schulen können, sofern pädagogisch gewollt und rechtlich möglich, die Klassen nach spezifischen Kriterien, zum Beispiel entlang des besuchten Bildungsgangs oder nach therapeutischen Bedarfen, zusammenstellen. Wesentlich geringer lag der Anteil lernzielfferent unterrichteter Schulkinder unter den Integrationsschülerinnen und -schülern. In der Primarstufe waren es 12,8% und in der Sekundarstufe I 17,5% (MSN NRW 2014, 186). Hier scheint es derzeit zu einer neuen „Trennungslinie“ zu kommen. Kinder und Jugendliche, die zusätzlich lernzielfferent unterrichtet werden, verbleiben eher in der Sonderschule. Es ist aber darauf zu drängen, dass der Ausbau inklusiver Beschulung auch für zielfferent lernende Schülerinnen und Schüler vermehrt möglich gemacht wird.

Die Daten für das Schuljahr 2016 zeigen einen weiteren deutlichen Anstieg der lernzielfferent unterrichteten Schülerschaft in den Sonderschulen an. Der Anteil lag bei 40,5% in der Primarstufe und 57,3% in der Sekundarstufe I (MSB NRW 2017, 207). Aber auch in der integrativen Beschulung stieg der Anteil deutlich an: auf 14,6% in der Primarstufe und auf 22,8% in der Sekundarstufe I.

7.5 Analysen für den Förderschwerpunkt Hören

7.5.1 Beschreibung der Schülerschaft

Die Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Hören wurde bis zu den KMK-Empfehlungen von 1994 in zwei Untergruppen unterteilt: in gehörlose sowie in schwerhörige Schülerinnen und Schüler. Daraus folgten auch zwei eigenständige Sonderschultypen, die Schulen für Gehörlose sowie die Schulen für Schwerhörige. Die Schule für Schwerhörige hatte sich bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts aus pädagogischen, medizinischen und therapeutischen Gründen aus der Schule für Gehörlose heraus entwickelt (siehe Kapitel 2, Seite 33) und wurde nach dem Zweiten Weltkrieg als eine eigenständige Schulform angesehen (VDS 1955b, 617-620; KMK 1960, 22f). Bereits in den 1970er Jahren wurde die Eigenständigkeit einer Schule für Schwerhörige neben der Schule für Gehörlose aber auch infrage gestellt (Ellger-Rüttgardt und Bleidick 2008, 171f).⁷⁵ Einen Überblick über die „Pädagogik der Hörgeschädigten“ nach dem Zweiten Weltkrieg kann bei Wisotzki nachgelesen werden (in: Ellger-Rüttgardt und Bleidick 2008, 169-186). Zur Umschreibung von Menschen, die gehörlos oder schwerhörig sind, hieß es

⁷⁵ Auf eine kombinierte Organisation der beiden Sonderschulen hatten schon der VDH 1954 und die KMK 1960 hingewiesen (VDH 1955, 31; KMK 1960, 21ff).

beim Deutschen Bildungsrat 1973 im erziehungswissenschaftlichen Sinn einleitend (es folgten nähere Ausführungen und Unterscheidungen):

„Als gehörlos gilt, wer als Folge einer Schädigung des peripheren oder zentralen Anteils seines Hörorgans (d.h. vollständig taub oder taub mit geringen Hörresten) ist. [...] Als schwerhörig gilt, wer als Folge einer Schädigung des peripheren oder zentralen Anteils seines Hörorgans in seiner Hörfähigkeit erheblich gemindert ist.“ (Deutscher Bildungsrat 1973, 36, 39)

Angenommene Häufigkeit und Bedarf an Schulplätzen

Bis in die 1970er Jahre hinein wurden die zu erwartenden Anteile von gehörlosen und schwerhörigen Schülerinnen und Schülern separat ausgewiesen.

Gehörlose Schülerinnen und Schüler: Der VDS erwartete 1970 einen Bedarf an Sonderschulplätzen für 0,08% aller schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler (Sander 1973, 60). Laut einer Sekundäranalyse von Sander gingen Expertenschätzungen seit Mitte der 1950er Jahre bis etwa 1970 von einem Bedarf von (maximal) 0,10% Schulplätzen an Schulen für Gehörlose aus (ebd. 59f). Die KMK-Empfehlung 1972 sah für 0,05% aller vollzeitschulpflichtigen Schulkinder den Besuch einer Schule für Gehörlose als notwendig an, der Deutsche Bildungsrat ging 1973 von 0,05% gehörlosen Schülern im Schulwesen (Insgesamt) aus (KMK 1972, 8; Deutscher Bildungsrat 1973, 36).

Schwerhörige Schülerinnen und Schüler: Der VDS ging im Jahr 1970 von 0,15% schwerhörigen Schulkindern aus (Sander 1973, 64). Laut Sander schwankten die Schätzungen zum Anteil der sonderschulbedürftigen schwerhörigen Schülerinnen und Schüler seit den 1950er Jahren in verschiedenen Studien zwischen 0,08% und 0,50%, also um rund das Sechsfache (ebd. 64). Die KMK erwartete im Jahr 1972 einen Bedarf an Schulplätzen für 0,18% aller Kinder und Jugendlichen im Schulwesen, der Bildungsrat 1973 für rund 0,30% (KMK 1972, 8; Deutscher Bildungsrat 1973, 39).

Verteilung der Schülerschaft auf die Jahrgangsstufen an Sonderschulen (2012)

In welchen Jahrgangsstufen die Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Hören lernt, konnte der Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ auf Grundlage einer Sonderauswertung der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder für das Schuljahr 2012 aufzeigen.

Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Jahrgangsstufen 1 bis 6 war relativ gleichmäßig und lag zwischen 800 und 900 Schulkindern pro Stufe, in den höheren Jahrgangsstufen etwas darüber. Zu den Jahrgangsstufen 5 und 7 erfolgten vermehrt Überweisungen, zur Jahrgangsstufe 10 sank die Schülerzahl um fast 40% ab. Das dürfte mit einer gewissen Zahl an Schulabsolventinnen und -absolventen in Verbindung stehen und gegebenenfalls auch mit einem Wechsel von Schülerinnen und Schülern in eine „Klasse ohne Angabe“. In diesen Klassen wurden 9,6% aller Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Darunter befanden sich Schulbesuchsstufen für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sowie auch Klassen der Sekundarstufe II (Autorengruppe BBE 2014, 181, Tab. H3-23web).

Anteil an Schülerinnen und Schülern, die lernzieldifferent unterrichtet werden

Eine Auswertung der Schulstatistik aus Nordrhein-Westfalen ergibt, dass im Schuljahr 2011 an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören ein Anteil von 4,0% und in der Sekundarstufe I ein Anteil von 16,3% der Schülerschaft lernzieldifferent unterrichtet wurde (MSN NRW 2012, 153). Dieser Anteil ging bis 2013 in der Primarstufe leicht auf 3,6% zurück, stieg in der Sekundarstufe I jedoch deutlich auf fast 24% (MSN NRW 2014, 186f). Damit gab es in diesem Schwerpunkt einen enormen Anstieg des Anteils lernzieldifferent unterrichteter Schülerinnen

und Schüler hin zur Sekundarstufe I. Diese Entwicklung war sonst nur noch im Förderschwerpunkt Sehen ähnlich umfangreich.

7.5.2 Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen

Schulen für Gehörlose: In der Denkschrift des VDH von 1954 sowie in der Denkschrift des VDS von 1964 wurde die Schule für Gehörlose nicht erwähnt (siehe Kapitel 3, Seite 66). Die KMK-Empfehlung 1972 sah, „um den differenzierten Aufgaben gerecht werden zu können“, voll gegliederte Schulen als erforderlich an. Diese sollten eine Primarstufe und eine Sekundarstufe I umfassen. Realschulzüge (sowie Berufsschul- und Berufsfachschulzüge) sollten je nach Bedarf an zentralen Orten eingerichtet werden. Die Vollzeitschulpflicht sollte ein Jahr länger als an den Regelschulen dauern. Für mehrfachbehinderte gehörlose Kinder und Jugendliche sollte es an einigen zentral gelegenen Schulen besondere Klassen, Klassenzüge oder Abteilungen geben (KMK 1972, 26). Für taubblinde Schulkinder gab es Hinweise im Abschnitt zu den „Sonderschulen für Blinde“ (siehe unten im Abschnitt 7.6, Seite 224). Die KMK beschloss 1973 eine Empfehlung zum Aufbau von länderübergreifenden Sonderschulen, um den Auf- und Ausbau von Schulen mit Abschlussmöglichkeiten der Sekundarstufe I und II zu forcieren (siehe oben, Seite 125). In den sonderschultypenspezifischen Empfehlungen zum Unterricht im Jahr 1981 hieß es, dass, „um eine ausreichende Differenzierung zu erreichen“, die Schulen für Gehörlose möglichst mehrzünftig geführt werden sollten (KMK 1980, 10).

Schulen für Schwerhörige (Hörgeschädigte): Die Denkschrift des VDH wies im Jahr 1954 explizit auf die Selbstständigkeit der Schule für Schwerhörige hin. Sie nehme eine spezifische Funktion zwischen der Volksschule und der Schule für Gehörlose ein (VDH 1955, 31). Es wurde ein Ausbau von voll gegliederten Schulen, das heißt also mit einer Jahrgangsgliederung, empfohlen, denn diese seien die „beste pädagogische Lösung“. Mit Blick auf die geringe Zahl an Schulkindern hieß es: „Ein eigenes Schulgebäude ist das Ideal. Es kann notfalls mit einer Sprachheil- und einer Sehbehindertenschule geteilt werden“ (ebd. 31). Über die Errichtung von Schulen für Schwerhörige und deren Aufbau sollten die Schulbehörden im Einvernehmen mit den Kommunalbehörden entscheiden (ebd. 49). Das KMK-Gutachten betonte 1960 ebenfalls die Selbstständigkeit der Schule.

Derzeit seien die Klassen aber noch zu oft an Volksschulen oder an Schulen für Gehörlose eingerichtet (KMK 1960, 23). Der VDS verwies 1964 darauf, dass derzeit nur etwa 10,5% der schwerhörigen Schulkinder eine entsprechende Schule besuchten. Damit würde einem großen Teil der Schülerschaft das Recht auf eine ihm gemäße Bildung vorenthalten (VDS 1964, 20). Als „kleinste vertretbare Sonderschuleinheit“ wurde für den ländlichen Raum eine Schule mit vier Klassen genannt. Eine voll gegliederte Schule könne hingegen nach Hörfähigkeit und Begabung differenzieren, sodass eine solche Organisation auch auf dem Land die Regel sein sollte (ebd. 20). Die KMK empfahl 1972 voll gegliederte Schulen (mit einer Primar- und einer Sekundarstufe, das heißt neun Jahrgangsstufen). Realschulzüge sowie Berufsschul- und Berufsschulfachzüge sollten je nach Bedarf an zentralen Orten eingerichtet werden. Schwerhörigen Schülerinnen und Schülern sollte bei entsprechender Befähigung nach dem Besuch der Sekundarstufe I der Übergang in ein Gymnasium ermöglicht werden (KMK 1972, 33). 1973 empfahl die KMK länderübergreifende Schulen mit Abschlussmöglichkeiten der Sekundarstufe I und II (siehe Kapitel 3, Seite 125).

Der Deutsche Städtetag plädierte 1976 in Bezug auf schwerhörige Schulkinder dafür, dass diese nach dem Erwerb spezifischer Kulturtechniken in der Primarstufe und bei einer günstigen

Allgemeinbegabung integrativ an einer entsprechend ausgestatteten Regelschule unterrichtet werden könnten (Deutscher Städtetag 1976, 675). Dies gelte aber nicht für gehörlose Schulkinder, da dies als „derzeit praktisch nicht zu verwirklichen“ angesehen wurde. Auf jeden Fall sollten die Sonderschulen aber räumlich an Regelschulen bzw. an Regelschulzentren angebunden sein (ebd. 675). Die KMK betonte in den sonderschulspezifischen Empfehlungen ebenfalls den Standort, der eine Zusammenarbeit mit Regelschulen möglich machen sollte und bei dem die Kinder und Jugendlichen am öffentlichen Leben teilnehmen könnten (KMK 1981, 8). Der Einzugsbereich einer Schule sollte so bemessen sein, dass die Schule einerseits mehrzünftig geführt werden könnte, die Schülerinnen und Schüler andererseits zugleich nach Möglichkeit täglich zur Schule pendeln könnten, „um ihre unterrichtsfreie Zeit in der Familie und in ihrer Umwelt gemeinsam mit Hörenden zu verbringen“ (ebd. 8).

Richtwerte für die Klassengröße

Für die Klassen für Gehörlose empfahl die KMK 1960 und 1972 jeweils acht Schülerinnen bzw. Schüler je Klasse, in den Dokumenten des Sonderschulverbandes gab es keine Aussagen. Für die Klassen für Schwerhörige wurden von VDH 1954 und KMK 1960 zwölf Schulkinder je Klasse empfohlen, im Jahr 1972 von der KMK zehn (Tab. 79).

Tab. 79: Klassen für Gehörlose: Richtwerte für die Klassengröße (Veröffentlichungen 1954 bis 1972)

	VDH 1954	KMK 1960	VDS 1964	KMK 1972
Klassen für Gehörlose				
Schülerinnen und Schüler je Klasse	(–)	8	(–)	8
Klassen für Schwerhörige				
Schülerinnen und Schüler je Klasse	12	12	10	10

Im Jahr 1977 lagen die Länderrichtwerte für die Klassen für Gehörlose im Saarland bei sechs Schülerinnen und Schülern je Klasse, in anderen Ländern bei bis zu zehn. Vier Länder gaben Bandbreiten an (Tab. 80).

Tab. 80: Klassen für Gehörlose: Richtwerte für Klassengrößen 1977 nach Ländern*

Land	Klassengröße	Land	Klassengröße	Land	Klassengröße	Land	Klassengröße
BW	8	HB	8	NI	8	SL	6
BY	8 – 10	HH	8 (6)	NW	10	SH	10
BE	8	HE	7 – 10 – 5	RP	5 – 8		

* Hamburg: Wert in Klammern = Klassengröße bei Mehrfachbehinderungen, Hessen: Linker Wert = Richtwert, Mitte = Maximalwert, Rechter Wert = Minimalwert. Quelle: Meyer-Buck 1979, 47

Parallel zu den KMK-Empfehlungen von 1960 und 1972 sahen die Länderrichtwerte für die Klassen für Schwerhörige größere Klassen als bei den Klassen für Gehörlose vor. Dabei gab es nur geringe Unterschiede zwischen den Ländern (Tab. 81).

Tab. 81: Klassen für Schwerhörige: Richtwerte für Klassengrößen 1977 nach Ländern*

Land	Klassengröße	Land	Klassengröße	Land	Klassengröße	Land	Klassengröße
BW	10	HB	10	NI	10	SL	7
BY	10	HH	10 (8)	NW	11	SH	10
BE	10	HE	12 – 12 – 6	RP	5 – 10		

* Hamburg: Zahl in Klammern = Klassengröße bei Mehrfachbehinderungen, Hessen: Linker Wert = Richtwert, Mitte = Maximalwert, Rechter Wert = Minimalwert.

Quelle: Meyer-Buck 1979, 47

Zur Festlegung des Förderortes

Die KMK hielt 1996 in den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören (inzwischen ohne Differenzierung nach schwerhörigen und gehörlosen Schülerinnen und Schülern) fest, dass für alle Schulkinder derjenige Förderort zu wählen sei,

„der auf bestmögliche Weise den Förderbedürfnissen des Kindes oder Jugendlichen, seiner Selbstfindung und Persönlichkeitsentwicklung gerecht werden und auf die gesellschaftliche Eingliederung sowie auf berufliche Anforderungen vorbereiten kann.“ (KMK 1996, 13)

Der Förderort sollte dabei unter Beteiligung der Eltern durch die Schulaufsicht festgelegt werden, wobei Kontextfaktoren wie Betreuungs- und Ganztagsangebote zu berücksichtigen seien. Zu berücksichtigen sei auch die Verfügbarkeit von pädagogischem Personal sowie von Lehr- und Lernmitteln. Zudem wurde auf den erweiterten Förderbedarf der lernzielfferent unterrichteten Schülerschaft verwiesen (ebd. 13). Auf die weiterhin bestehende Notwendigkeit von Schulen für Taubblinde wurde ebenfalls verwiesen, und in einer 1994 erneuerten Empfehlung zu länderübergreifenden Sonderschulen wurden zwei Standorte in den westdeutschen Ländern und zwei in den ostdeutschen Ländern genannt (ebd. 6, KMK 1994a, 302).

7.5.3 Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012

Phase des Wiederaufbaus und des Anstiegs der Schülerzahlen bis 1976

Die Dokumente von VDH bzw. VDS und KMK unterschieden in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg die Schulen für Gehörlose und die Schulen für Schwerhörige. Diese Differenzierung bildete die Bundesstatistik aber nur für wenige Jahre ab. Vermutlich spielte es dabei eine Rolle, dass diese Differenzierung nicht immer real an den Schulen vorlag und daher auch keine entsprechenden Daten aus den Ländern an das Statistische Bundesamt übermittelt wurden. Im Jahr 1955 gab es in den westdeutschen Ländern 52 Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören, darunter waren 41 Schulen für Gehörlose und elf Schulen für Schwerhörige (Tab. 82). Die Schulen lagen mehrheitlich in Großstädten bzw. Ballungsräumen (vgl. die Schulliste bei Ellger-Rüttgardt und Bleidick 2008, 173). Der Privatschulanteil lag im Jahr 1955 bei 15,4%. Private Schulen gab es aber nur in Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen, entsprechend war die Bedeutung privater Träger hier auch höher (Verfügbarkeit der Länderdaten: siehe Kapitel 1, Seite 20). Private Träger unterhielten insbesondere Schulen für Gehörlose sowie Schulen mit mehreren Förderschwerpunkten (Ellger-Rüttgardt und Bleidick 2008, 174). Laut Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes wurden bis 1976 vor allem Schulen für Schwerhörige neu eröffnet, hingegen kaum Schulen für Gehörlose.

Der Grund für die zahlreichen Neugründungen ist wohl auch in einer damals als nicht ausreichend angesehenen sonderschulischen Versorgung zu sehen. Der VDS hatte sowohl 1964 als

auch 1967 beklagt, dass rund 90% der schwerhörigen Schülerinnen und Schüler noch nicht sonderschulisch versorgt seien, also noch in Volks- oder Hilfsschulen lernen müssten (VDS 1964, 20; Vorstand des VDS 1967, 317). Zwischen 1964 und 1970 erfolgte dann auch ein beträchtlicher zahlenmäßiger Ausbau der Klassen für Schwerhörige von 112 auf 334 (eigene Berechnung auf Basis der Schulstatistik, ohne Tab.).

Die Zahl der Schulkinder lag 1955 insgesamt bei rund 5.400 und erhöhte sich bis 1964 kaum. Angesichts der steigenden Schülerzahlen im Schulwesen (Insgesamt) ging die Sonderschulquote nach 1955 leicht zurück auf 0,078% im Jahr 1964. Erst nach 1970 stieg sie an und lag im Jahr 1976 bei fast 0,10%. Die Quote lag damit niedriger, als es der VDS 1970, die KMK 1972 und der Deutsche Bildungsrat 1973 erwartet hatten.

Der Einzugsbereich einer Schule lag noch im Jahr 1976 bei 4.150 km², was der 1,6-Fachen Landesfläche des Saarlands entsprach. Noch größer waren die Einzugsbereiche dort, wo die Schulen nicht beide Klassentypen anboten, sondern nur einen von beiden. Es liegen hierzu aber keine Daten vor. Die Schulen unterrichteten bereits im Jahr 1958 durchschnittlich mehr als 100 Schulkinder bzw. umfassten neun Klassen. Die Schulen wurden dann stetig größere Einheiten. Im Jahr 1976 umfasste eine Schule im Durchschnitt 164 Schulkinder und mehr als 19 Klassen. Im Bundesdurchschnitt lag die Klassengröße bereits 1958 bei 10,9 Schülern je Klasse und sank bis 1976 stetig auf 8,5. Im Jahr 1976 wurden 56% der Klassen als Klassen für Schwerhörige erfasst, 44% als Klassen für Gehörlose (Quelle: eigene Berechnung auf Basis der Schulstatistik). Rein rechnerisch bestand in diesem Jahr tatsächlich eine volle Jahrgangsgliederung in beiden Klassentypen.

Tab. 82: Entwicklung der Schulen für Gehörlose und Schulen für Schwerhörige (zusammen) 1955 bis 1976 – Bundesergebnis

	1955	1958	1961	1964	1967	1970	1973	1976
Anzahl an Schulen	52	53	54	52	54	59	59	60 ²⁾
dar. Schulen für Gehörlose	41	•	•	42	41	•	41	•
dar. Schulen für Schwerhörige	11	•	•	11	13	•	18	•
Private Schulen	8	8	8	8	8	8	10	9
Privatschulanteil in %	15,4	15,1	14,8	15,4	14,8	13,6	16,9	15,0
Schülerinnen und Schüler	5.368	5.252	5.674	5.494	6.154	7.153	8.819	9.858
Sonderschulquote in %	0,087	0,082	0,084	0,078	0,078	0,080	0,091	0,098
Einzugsbereich in km ²	4.739	4.698	4.611	4.789	4.611	4.221	4.221	4.150
Schulgröße im Ø	103	99	105	107	113	121	149	164
Klassengröße im Ø	x ¹⁾	10,9	10,8	9,9	9,5	9,0	8,7	8,5
Klassenzahl je Schule	x ¹⁾	9,1	9,7	10,8	11,8	13,5	17,3	19,3

¹⁾ Keine Berechnung möglich, da Klassenanzahl erstmals im Jahr 1957 erhoben. ²⁾ Schuljahr 1975.

→ vgl. auch Abb. 23

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Schulen, die mit einem Heim verbunden sind: Im Jahr 1955 waren alle privaten Schulen mit einem Heim verbunden (Tab. 25). Aufgrund der geringen Gesamtzahl an Schulen ist aber anzunehmen, dass auch die öffentlichen Schulen mehrheitlich mit einem Heim verbunden waren. Landesstatistiken zeigen auf, dass in Hessen im Jahr 1955 drei von vier Schulen für Taubstumme, Schwerhörige oder Sprachgestörte (sie wurden zusammen erfasst) mit einem Heim verbunden waren. Im Jahr 1965 waren es dann zwei von drei Schulen für Taubstumme. Es gab keine Daten

zu den Schulen für Schwerhörige, vermutlich wurde aber auch nicht systematisch unterschieden (Statistisches Landesamt Hessen 1956, 1966).

In Nordrhein-Westfalen wurden 1970 keine Schulen mit Heim ausgewiesen, im Jahr 1975 waren aber sieben der neun Schulen für Gehörlose und eine der acht Schulen für Schwerhörige mit einem Heim verbunden. Hier scheinen die meist schon vor dem Zweiten Weltkrieg gegründeten „Taubstummenschulen“ länger die Tradition der Heimunterbringung fortgesetzt zu haben. Demgegenüber waren in Baden-Württemberg auch im Jahr 1974 noch alle sieben Schulen für Schwerhörige oder Gehörlose mit einem Heim verbunden (Anhang Tab. A10 und Tab. A11).

Entwicklungen in der Phase des Schülerrückgangs bis 1997

Zwischen 1976 und 1982 wurden nur vier weitere Schulen für Schwerhörige (Bezeichnung im Folgenden: Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören) eröffnet (Tab. 83). Der Anstieg zum Schuljahr 1985 um 19 Schulen erklärt sich durch die neue Erhebungsweise nach Schulanangeboten und verweist auf eine Reihe von Schulen, die wohl schon vorher beide Klassentypen angeboten hatten (siehe Kapitel 4, Seite 96). Der Anstieg betraf vor allem die Länder Bayern, Hessen und Rheinland-Pfalz. Nach 1985 änderte sich die Zahl an Schulen kaum, der Rückgang zum Jahr 1991 ist durch das statistische Ausscheiden von Westberlin bedingt. Bis 1997 kamen dann sechs weitere Schulangebote hinzu.

Tab. 83: Entwicklungen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören (Schulen für Gehörlose und Schulen für Schwerhörige zusammen) 1976 bis 1997 – Bundesergebnis*

	1976	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997
Anzahl an Schulen ¹⁾	60	69	64	83	82	78	81	84
Schülerinnen und Schüler	9.858	10.871	10.401	9.161	7.724	7.400	7.811	8.185
Sonderschulquote in %	0,098	0,116	0,124	0,129	0,117	0,111	0,123	0,116
Einzugsbereich in km ²	4.150	3.609	3.891	3.000	3.037	3.186	3.068	2.959
Schulgröße im Ø	164	158	163	110	94	95	96	97
Klassengröße im Ø	8,5	8,0	7,7	7,3	7,2	7,1	7,2	7,4
Klassenzahl je Schule	19,3	19,6	21,2	15,0	13,1	13,4	13,4	13,1

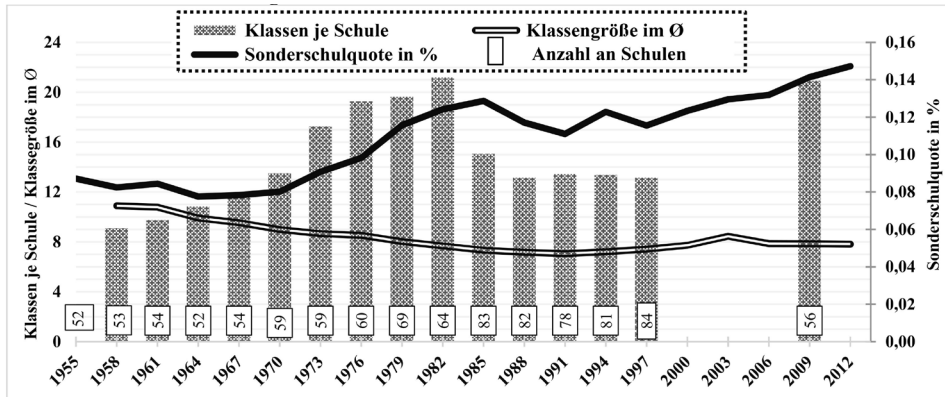
* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin. ¹⁾ Ab 1985: Zählung von Schulangeboten (siehe Kapitel 4, Seite 96).

→ vgl. auch Abb. 23

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 135 und Nr. 185)

Innerhalb von nur drei Jahren stieg von 1976 bis 1979 die Zahl der Schülerinnen und Schüler um rund 1.000 auf 10.871 an, und die Sonderschulquote lag nun bei 0,124%. Zwischen 1979 und 1988 sank die Schülerzahl um rund 3.000 Schulkinder ab. Dies entsprach aber dem Schülerrückgang im Schulwesen (Insgesamt), damit blieb die Sonderschulquote unverändert. Mit dem Rückgang der Schülerzahl ging eine Absenkung der Klassengrößen von 8,5 im Jahr 1976 auf 7,4 bis zum Jahr 1988 einher. Nach 1991 stieg die Schülerzahl weiter an. Durch die Neugründung von Schulen und Klassen verblieb die Klassengröße bei etwas mehr als sieben Schülerinnen und Schülern je Klasse. Bis Ende der 1990er Jahre umfasste der Einzugsbereich einer Schule fast 3.000 km², was größer als die Fläche des Saarlands war.

Die Abb. 23 veranschaulicht für den Zeitraum 1955 bis 2012 die Entwicklung der vier Kennziffern *Anzahl an Schulen*, *Klassen je Schule*, *Klassengröße* sowie *Sonderschulquote*.



* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

Daten für 2009: Anzahl an Schulen & Klassen je Schule = Schuljahr 2008

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Tab. 82 sowie Tab. 83

Abb. 23: Entwicklung zentraler Kennziffern der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören von 1955 bis 2012 – Bundesergebnis*

Entwicklungen in der Phase zunehmender integrativer Förderung (2000 bis 2012)

Bis 2003 stieg die absolute Schülerzahl noch an (Tab. 84). Nach 2003 reduzierte sich die Schülerzahl zwar, aber unterhalb der Entwicklung im Schulwesen (Insgesamt). Die Sonderschulquote stieg daher bis 2012 auf 0,147% an und lag damit so hoch wie nie zuvor (nachrichtlich: 2014 0,150%, 2016 0,147%; vgl. im Anhang Tab. A29). Zwischen 1998 und 2008 wurden insgesamt 25 Schulstandorte geschlossen (Tab. 86 und Tab. 87). Diese Entwicklung wurde wohl durch mehr Klassen je Schule ausgeglichen. Die Anzahl je Schule stieg von 14,0 auf 20,9 Klassen. Die Klassengröße veränderte sich hingegen kaum: Sie lag 2012 mit 7,8 Schülerinnen und Schülern nur wenig höher als im Jahr 2000 (nachrichtlich: 2014 8,2 Schulkinder je Klasse; 2016 8,3 Schulkinder je Klasse; vgl. im Anhang Tab. A29).

Tab. 84: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Hören nach Ort der Förderung 2000 bis 2012 in den westdeutschen Ländern

	2000	2003	2006	2009	2012
Sonderschulische Förderung					
Schülerinnen und Schüler	8.974	9.556	9.467	9.423	9.202
Sonderschulquote in %	0,123	0,130	0,132	0,141	0,147
Klassengröße im Ø	7,7	8,5	7,9	7,8	7,8
Integrative Förderung					
Schülerinnen und Schüler	2.245	1.938	2.433	2.936	4.717
Integrationsförderquote in %	0,031	0,026	0,034	0,044	0,075
Sonderschulische und Integrative Förderung					
Gesamtförderquote in %	0,154	0,156	0,166	0,185	0,223
Integrationsanteil	20,0	16,9	20,4	23,8	33,9

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik (hier: Sonderschülerinnen und -schüler); Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 185 und Nr. 210, hier: Integrationschülerinnen und -schüler)

Im Jahr 2000 wurden neben den Sonderschülerinnen und -schülern weitere 2.245 Schulkinder integrativ unterrichtet. In den nächsten drei Jahren sanken diese Zahl sowie auch der Integrationsanteil ab. Nach 2003 stiegen die Schülerzahlen wieder an, und im Jahr 2009 wurden dann 23,8%, also fast ein Viertel aller Schulkinder mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Hören, integrativ unterrichtet.

Es folgte zwischen 2009 und 2012 ein starker Anstieg um fast 1.800 Schülerinnen und Schüler. Dabei blieb die Schülerzahl in Hessen und Schleswig-Holstein stabil, während sie in Nordrhein-Westfalen um 80% und in Hamburg, Baden-Württemberg und Niedersachsen um 50% anstieg. In Bayern erhöhte sich die Schülerzahl gar um mehr als das Dreifache (Verfügbarkeit der Ländersdaten: siehe Kapitel 1, Seite 20). Dies ist vermutlich durch veränderte Erhebungen hinsichtlich des schulstatistischen Merkmals „Integrationsschülerin bzw. -schüler“ durch die einzelnen Länder erklärbar (für Bayern: vgl. Wocken 2014). Vor allem ist darauf hinzuweisen, dass die sonderschulische Förderquote von der Entwicklung im Bereich der integrativen Förderung kaum beeinflusst wurde. Nur im Saarland und in Niedersachsen war beispielsweise zwischen 2009 und 2012 die Sonderschulquote leicht rückläufig, in allen anderen Ländern stieg sie an. Bis 2014 erhöhte sich die Zahl der Integrationsschülerinnen und -schüler auf 5.458, der Integrationsanteil lag mit 37,6% so hoch wie nie. Im Jahr 2014 lag die Gesamtförderquote bei 0,240% (Anhang Tab. A29). Damit wurde in den westdeutschen Ländern durchschnittlich beinahe eines von 400 Schulkindern in diesem Förderschwerpunkt gefördert.

7.5.4 Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)

Zeitpunkt 1975

Im Jahr 1975 gab es zwar in jedem Bundesland Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören, private Schulen gab es nur in drei von elf Ländern. In Baden-Württemberg wurden drei von sieben Schulen in privater Trägerschaft geführt (Tab. 85). Die Sonderschulquote lag in allen Stadtstaaten deutlich höher als in den Flächenländern. Als Gründe sind die Mitversorgung der umliegenden Regionen sowie der große Anteil der Schulen mit Heimen zu nennen (die Schulkinder wurden am Standort der Schule erfasst; siehe hierzu Kapitel 4, Seite 99).

Tab. 85: Schulen für Gehörlose und Schulen für Schwerhörige (zusammen) im Schuljahr 1975 (bzw. 1976) in den einzelnen Ländern

	Bundesrepublik	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Öffentliche und Private Schulen												
Anzahl an Schulen	58	7	14	2	1	2	3	6	17	3	2	1
Schülerinnen und Schüler (1976)	9.858	1.507	1.583	361	341	366	839	1.002	2.791	506	142	420
Sonderschulquote (1976) in %*	0,098	0,098	0,091	0,141	0,296	0,149	0,096	0,080	0,100	0,083	0,080	0,096
Schulgröße im Ø	160	188	112	174	262	182	283	161	155	158	55	400
Klassengröße im Ø (Gehörlose)	7,6	7,2	7,9	6,8	X	7,3	7,8	7,9	7,6	6,6	4,7	8,6
Klassengröße im Ø (Schwerhörige)	9,9	9,3	11,2	10,0	7,9	9,2	9,6	9,1	10,7	8,5	8,9	10,0
Klassenzahl je Schule ¹⁾	18,6	22,6	12,1	19,5	33,0	21,5	34,0	19,8	17,4	21,0	8,5	42,0

	Bundes- republik	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Öffentliche Schulen												
Anzahl an Schulen	49	4	9	2	1	2	3	5	17	3	2	1
Schulgröße im Ø	174	253	131	174	262	182	283	177	155	158	55	400
Klassengröße im Ø (Gehörlose)	7,5	6,6	8,1	6,8	X	7,3	7,8	7,6	7,6	6,6	4,7	8,6
Klassengröße im Ø (Schwerhörige)	9,8	8,8	11,4	10,0	7,9	9,2	9,6	9,1	10,7	8,5	8,9	10,0
Klassenzahl je Schule ¹⁾	20,4	32,0	13,8	19,5	33,0	21,5	34,0	22,6	17,4	21,0	8,5	42,0
Private Schulen												
Anzahl an Schulen	9	3	5	–	–	–	–	1	–	–	–	–
Anteil an Privatschulen in %	15,5	42,9	35,7	–	–	–	–	16,7	–	–	–	–
Schulgröße im Ø	86	101	79	–	–	–	–	79	–	–	–	–
Klassengröße im Ø (Gehörlose)	8,6	8,7	7,6	–	–	–	–	13,2	–	–	–	–
Klassengröße im Ø (Schwerhörige)	11,8	14,6	10,5	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Klassenzahl je Schule ¹⁾	9,1	10,0	9,2	–	–	–	–	6,0	–	–	–	–

Hinweis: Keine Darstellung von Einzugsbereichen, da die geringe Schulanzahl länderübergreifende Angebote vermuten lässt.

¹⁾ ohne Trennung in Klassen für gehörlose/hörgeschädigte Schulkinder.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1975 und 1976

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Klassengrößen und Schulgrößen ergibt sich für alle Länder mit Ausnahme des Saarlands eine Zahl von neun Klassen je Klassentyp (das heißt 18 Klassen insgesamt). Damit wurde die Empfehlung der KMK von 1972 in allen Ländern mit Ausnahme des Saarlands umgesetzt. Zweizügige Einzelschulen, die die KMK 1972 als erstrebenswert bezeichnete (KMK 1972, 9), gab es nur (annähernd) an den öffentlichen Schulen in Baden-Württemberg, Bremen, Hessen und Schleswig-Holstein (mehr als 30 Klassen je Sonderschule). An privaten Schulen lag die Zahl der Klassen je Schule stets niedriger.

Nicht nur in den Stadtstaaten, sondern auch in den Flächenländern Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein waren die Schulen große Einheiten. In Hessen wurden je Schule durchschnittlich 280 Schulkinder unterrichtet, und die Schulen waren damit doppelt so groß wie in den meisten anderen Flächenländern. Dies kann auf den Aufbau der Schulen mit Heimen sowie eine Zentralisierung an einem Standort zum Beispiel zusammen mit einer Frühförderstelle oder einer Berufsschule zurückgeführt werden.

Ein Vergleich hinsichtlich der Klassengröße zeigt, dass die Klassen für Gehörlose in allen Ländern deutlich kleiner waren als die Klassen für Schwerhörige. Das hatte die KMK so empfohlen und sahen auch die Länderrichtlinien so vor. Die Klassengrößen unterschieden sich jedoch stark im Ländervergleich: Die Klassengrößen für Gehörlose lagen zwischen 4,7 im Saarland und 8,6 Schülerinnen und Schülern in Schleswig-Holstein. In den Klassen für Schwerhörige lag die Klassengröße zwischen 7,9 in Bremen und 11,2 in Bayern. Im Übrigen waren die Klassen an den privaten Schulen jedoch größer als an den öffentlichen Schulen. Einhergehend mit der geringen Klassenzahl je Schule deutet dies auf weniger gute Ausgangssituationen bei der Förderung an Privatschulen hin. Eine Auswertung nach Gruppen von Klassengrößen für das Jahr 1972 zeigt zudem, dass die Klassen für Hörgeschädigte in allen Ländern teilweise sehr wenige, teilweise aber auch sehr viele

Schulkinder unterrichteten (Anhang Tab. A40). So lag der Durchschnitt in Bayern bei 11,2 Schülerinnen und Schülern je Klasse. Aber in rund 40% der Klassen wurden weniger als zehn Schulkinder unterrichtet, und in weiteren 40% wurden 13 und mehr unterrichtet. Als Erklärung kommen wie bei den anderen Sonderschultypen der jeweilige Anteil an Schulkindern mit mehreren Förderschwerpunkten sowie die Vorgabe von Mindest- und Maximalgrößen einer Klasse in Betracht. Für die Schulen für Gehörlose kann bei insgesamt kleineren Klassengrößen ein ähnliches Ergebnis hinsichtlich der Variation innerhalb eines einzelnen Landes festgestellt werden (Anhang Tab. A41).

Zeitpunkt 1998

Tab. 86 bildet den Stand der sonderschulischen Förderung im Jahr 1998 ab. Bezüglich der Schulen ist unklar, ob alle Länder noch nach Angeboten für hörgeschädigte und Angeboten für gehörlose Kinder und Jugendliche unterschieden oder ob nur noch ein Angebot (entsprechend der Definition eines gemeinsamen Förderschwerpunktes) berichtet wurde. Die Sonderschulquote lag in den Flächenländern weiterhin deutlich unterschiedlich hoch und variierte zwischen Schleswig-Holstein mit 0,059% und mehr als dem Doppelten in Nordrhein-Westfalen mit 0,134%. Die beiden Stadtstaaten Bremen und Hamburg übernahmen vermutlich wohl weiterhin eine „Versorgungsfunktion“ für umliegende Regionen.

Bezüglich der Schulgröße ist wie schon 1975 eine große Variation festzustellen. Und auch hinsichtlich der Klassengröße zeigen sich deutliche Unterschiede nach Ländern sowie nach Klassentyp. In der Tendenz lag die Klassengröße in beiden Klassentypen niedriger als im Jahr 1975.

Tab. 86: Sonderschulische Förderung im Schwerpunkt Hören 1998 in den westdeutschen Ländern

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Schulangebote	81	15	16	1	4	8	11	21	3	1	1
Schülerinnen und Schüler	8.315	1.412	1.423	90	262	636	936	2.748	552	80	176
Sonderschulquote in %	0,116	0,119	0,107	0,139	0,173	0,101	0,106	0,134	0,124	0,071	0,059
Schulgröße im Ø	103	94	89	90	66	80	85	131	184	80	176
Klassengröße im Ø (Gehörlose)	6,1 ²⁾	5,6	6,6	6,9 ¹⁾	5,6	7,8 ¹⁾	5,7	6,2	6,9 ¹⁾	6,7 ¹⁾	8,0 ¹⁾
Klassengröße im Ø (Hörgeschädigte)	8,4 ²⁾	7,2	9,7	6,9 ¹⁾	7,9	7,8 ¹⁾	8	8,6	6,9 ¹⁾	6,7 ¹⁾	8,0 ¹⁾
Klassenzahl je Schule*	14,0	14,7	10,6	13,0	9,5	10,3	11,8	17,4	26,7	12,0	22,0

Hinweis: Keine Darstellung von Einzugsbereichen. Die geringe Zahl an Schulangeboten führte vermutlich zu vielen Pendlern zwischen den Ländern sowie vielen Schulen mit Heim.

* ohne Trennung in Klassen für gehörlose/hörgeschädigte Schulkinder.

¹⁾ Keine getrennte Erhebung von Klassen für gehörlose Schulkinder und Klassen für schwerhörige Schulkinder.

²⁾ Einbezogen sind nur die Länder, die beide Klassentypen ausweisen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1998; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 185)

In allen Ländern mit Ausnahme von Hessen und Hamburg gab es im Jahr 1998 durchschnittlich mindestens zwölf Klassen je Schulangebot. Anhand der Statistik ist nicht analysierbar, wie viele Schulen sowohl Klassen für Hörgeschädigte als auch Klassen für Gehörlose anboten. Möglicherweise wurden die Klassen auch gar nicht mehr nach Förderschwerpunkt getrennt und anhand anderer Kriterien zusammengesetzt, wie zum Beispiel dem angestrebten Schulabschluss

oder einer Differenzierung in lernzielgleiche bzw. lernzieldifferente Lehrpläne. Die große Zahl an Klassen deutet auf eine größere Zahl an Lehrkräften an einer Schule hin, was hinsichtlich der Bandbreite an im Kollegium studierten Unterrichtsfächern und vor allem hinsichtlich des Anspruchs an lernzielgleichen Fachunterricht positiv gedeutet werden kann (siehe Kapitel 4, Seite 104).

Rückwirkungen der integrativen Beschulung auf die Sonderschulstruktur bis 2008

Zwischen 1998 und 2008 ging die Zahl der sonderschulischen Angebote um 25 zurück, darunter befanden sich sieben Schulen in Nordrhein-Westfalen und sechs in Bayern (Tab. 87). Als ursächlich für dieses Ergebnis ist zu nennen, dass im Zuge der KMK-Empfehlung von 1994 die beiden Schul- bzw. Klassentypen in einen gemeinsamen Förderschwerpunkt „Hören“ zusammengefasst wurden. Dies wirkte sich auch statistisch aus: So wurden etwa in Rheinland-Pfalz bis 1997 noch sechs sonderschulische Angebote gemeldet, im Jahr 1998 aber nur noch drei. Ähnliches ist für andere Länder zu erwarten. In den meisten Ländern ergibt sich als Folge von weniger berichteten Schulen eine Erhöhung der Anzahl an Klassen.

Im Schuljahr 1999 gab es bereits mehr als 2.000 Integrationsschülerinnen und -schüler, was einem Integrationsanteil von 19,2% entsprach. Der Anteil lag in Niedersachsen bei nur 4,9%, in Schleswig-Holstein hingegen bei 48,7% (Anhang Tab. A42). Der geringe Anteil an integrativer Beschulung in den beiden norddeutschen Stadtstaaten von unter 10% ist wohl vor allem auf die Sonderschulstandorte und dementsprechend hohe Sonderschulquoten zurückzuführen.

Es fällt auf, dass der Integrationsanteil im Jahr 2008 mit 13,1% unter dem des Jahres 1999 lag (vgl. ebenfalls Tab. A42). Für dieses statistische Ergebnis gibt es zwei Gründe: Zum einen gab es einen absoluten Rückgang der integrativ unterrichteten Schulkinder um 598, und zum anderen gab es einen Anstieg der Zahl an Sonderschülerinnen und -schülern von 1997 bis 2008 über alle Länder hinweg um 1.100 Schulkinder. In Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und dem Saarland lag der Anstieg bei mehr als einem Viertel.

Tab. 87: Sonderschulische Förderung im Förderschwerpunkt Hören 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Schulangebote	56	11	10	1	1	4	10	14	3	1	1
Schülerinnen und Schüler	9.415	1.853	1.847	99	227	819	957	2.735	618	101	159
Sonderschulquote in %	0,138	0,161	0,144	/	0,114	0,136	0,114	0,141	0,147	0,111	/
Schulgröße im Ø	168	169	185	/	227	205	96	195	206	101	/
Klassengröße im Ø	8,0	7,1	9,6	6,6	6,1	8,0	8,3	8,2	7,9	6,7	8,0
Klassenzahl je Schule	20,9	23,8	19,3	/	/	25,8	11,5	23,8	26,0	15,0	/
Veränderung der Sonderschul- quote 1998 bis 2008 in %	14,9	34,4	31,1	X	-32,8	36,3	3,7	8,3	22,2	58,4	X

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2008; Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2-6web

7.5.5 Zentrale Ergebnisse

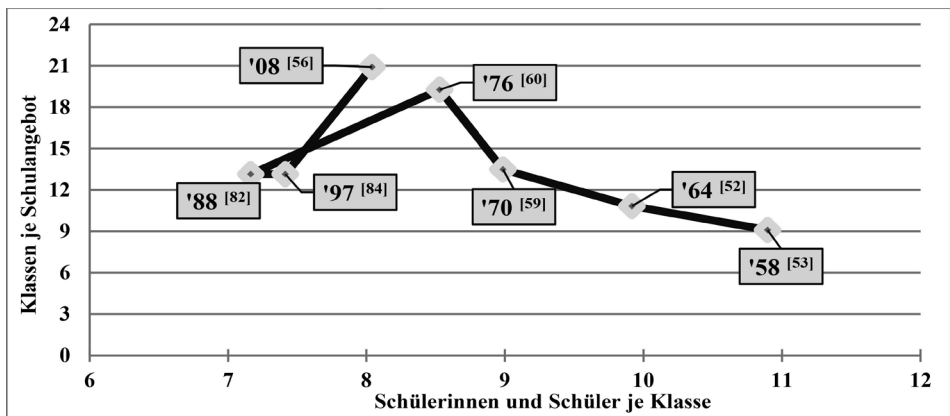
Absolute Schülerzahl und Sonderschulquote 1955 bis 2012

Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt Hören war und ist hinsichtlich der Schülerzahl ein kleiner Förderschwerpunkt. Sonderschulisch wurden außer Mitte der 1970er Jahre meist weniger als 10.000 Schulkinder gefördert. Bereits im Jahr 1955 wurden auf 52 Sonderschulen mehr als 5.000

Schülerinnen und Schüler unterrichtet. Bis 1964 kam dann keine neue Schule hinzu, und auch die Schülerzahl blieb weitgehend stabil. Bis zum Jahr 1970 entsprach der Anstieg der Schülerzahl dann dem Schüleranstieg im Schulwesen (Insgesamt). Zwischen 1970 und 1976 gab es erstmals eine Expansion dieses Förderschwerpunktes. Darunter waren vor allem Klassen für schwerhörige Kinder und Jugendliche. Der Anteil dieser Klassen stieg zwischen 1955 und 1964 von 14% auf rund 20% und danach bis 1975 auf 44% an. Der erst seit 1970 feststellbare Anstieg der Sonderschulquote setzte sich von 1976 bis 1985 fort, dann erfolgte ein leichter Rückgang bis 1997. Seitdem stieg die Quote kontinuierlich an (bei einem leichten Rückgang der Schülerzahl). Mit 0,147% wurden im Jahr 2012 so viele Schulkinder wie nie zuvor an diesem Sonderschultyp unterrichtet (nachrichtlich: Sonderschulquote in 2014 0,150%; in 2016 0,147%; vgl. im Anhang Tab. A29).

Klassengröße und Klassen je Schulangebot

Die KMK hatte 1972 für die Klassen für Schwerhörige zehn Schülerinnen und Schüler sowie für die Klassen für Gehörlose acht Schulkinder je Klasse empfohlen. Die Auswertung für 1975 ergibt, dass die Klassengrößen mit 9,9 bzw. 7,6 im Durchschnitt bereits leicht darunter lagen. In den nächsten Jahren war die Klassengröße (beide Klassentypen zusammen) leicht rückläufig, stieg bis 2003 auf 8,5 an und ging sie bis 2012 wieder zurück.



* Anzahl der Angebote als Hochzahl; bis 1976: Schulen (Verwaltungseinheiten); ab 1988: sonderschulische Angebote; nach 1994: Zusammenfassung von Schulangeboten in den Schwerpunkt „Hören“. Siehe dazu die Anmerkungen im Text.

* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung, Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 135 und Nr. 185); Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2–6web

Abb. 24: Klassengröße, Klassen je Schule und Anzahl der Angebote* mit dem Förderschwerpunkt Hören 1958 bis 2008 – Bundesergebnis**

Die steigende Anzahl an Schulkindern bei nur wenigen Neugründungen von Schulen führte bis 1976 zu einem Anstieg der Klassenzahl je Schulangebot auf mehr als 18 (Abb. 24). Da im Jahr 1975 jeweils etwa 50% der Klassen als Klassen für hörgeschädigte bzw. gehörlose Schulkinder erfasst wurden, bestand rechnerisch in diesem Jahr eine Jahrgangsgliederung.

Bildungspolitische Empfehlungen und ihre Umsetzung

Erst in den bildungspolitischen Dokumenten ab Anfang der 1970er Jahre waren Angaben zur erwarteten Sonderschulquote enthalten. Die reale Sonderschulquote lag hingegen bis 1985 niemals so hoch, wie sie dort erwartet wurde (Tab. 88). Ein Vergleich der Klassengröße kann nur

für Mitte der 1970er Jahre erfolgen, da es unterschiedliche Empfehlungen je nach Klassentyp gab, die Statistik aber keine durchgängige Differenzierung zulässt. Eine Auswertung für 1975 ergibt, dass die Klassengrößen mit 9,9 bzw. 7,6 im Durchschnitt bereits leicht unter den Empfehlungen der KMK von 1972 lagen (ohne Tabelle). Die KMK hatte bereits 1960 voll gegliederte Schulen empfohlen. Das war auch ab 1961 der Fall, allerdings für beide Schwerpunkte zusammen. Ob es real getrennte Klassensysteme gab, ist unbekannt. Die Klassenzahl je Schule erhöhte sich in den 1960er und 1970er Jahren weiter, den Empfehlungen der KMK von 1972 wie dann auch Anfang der 1980er Jahre wurde also an den Schulen entsprochen.

Tab. 88: Sonderschulquote, Klassengröße und Klassen an Schulen: Vergleich der Empfehlungen bis in die 1970er und tatsächlicher Wert – Bundesergebnis

Sonderschulquote (in %)							
VDH 1954: keine Aussage		KMK 1960: keine Empfehlung		VDS 1964: keine Aussage		VDS 1970: 0,08% gehörlose sowie 0,15% hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler KMK 1972: 0,05% gehörlose sowie 0,18% hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler Bildungsrat 1973: 0,05% sowie 0,30% hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler	
Real 1955	0,087	Real 1961	0,084	Real 1964	0,078	Real 1973	0,091
Real 1961	0,084	Real 1967	0,078	Real 1970	0,080	Real 1979	0,116
Real 1967	0,078	Real 1973	0,091	Real 1976	0,098	Real 1985	0,129
Klassengröße (Schülerinnen und Schüler je Klasse)							
VDH 1954: keine Aussage für gehörlose, 12 für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler		KMK 1960: 8 für gehörlose; 12 für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler		VDS 1964: keine Aussage für gehörlose, 10 für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler		KMK 1972: 8 für gehörlose sowie 10 für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler	
Real 1955	X	Real 1961	10,8	Real 1964	9,9	Real 1973	8,7
Real 1961	10,8	Real 1967	9,5	Real 1970	9,0	Real 1979	8,0
Real 1967	9,5	Real 1973	8,7	Real 1976	8,5	Real 1985	7,3
Klassen je Schule							
VDH 1954: keine Aussage		KMK 1960: voll gegliederte Schulen		VDS 1964: keine Empfehlung für Schulen für Gehörlose, für Schulen für Hörgeschädigte: „kleinste vertretbare“ Einheit mit vier Klassen		KMK 1972: vollausgebaute Schulen erforderlich, die eine Primar- und Sekundarstufe umfassen ¹⁾	
Real 1955	X	Real 1961	9,7	Real 1964	10,8	Real 1973	17,3
Real 1961	9,7	Real 1967	11,8	Real 1970	13,5	Real 1979	19,6
Real 1967	11,8	Real 1973	17,3	Real 1976	19,3	Real 1985	15,0

¹⁾ Für die Schule für Gehörlose: „Um eine ausreichende Differenzierung zu erreichen, sind Schulen für Gehörlose möglichst mehrzünftig zu führen“ (KMK 1980, 10). Für die Schule für Schwerhörige: „Bei der Bestimmung des Einzugsbereichs ist zu berücksichtigen, daß eine Schule für Schwerhörige in der Regel mehrzünftig geführt werden sollte.“ (KMK 1981, 8)

Privatschulanteil und Schulen mit Heim

Sowohl im Jahr 1955 als auch 1976 lag der Anteil privater Schulen bei 15%. Die privaten Schulen boten häufiger Klassen für gehörlose Schülerinnen und Schüler an als die öffentlichen Schulträger (73% gegenüber 55%). Im Jahr 2008 gab es neun private Schulen, was einem Anteil von 16% im westdeutschen Länderdurchschnitt entsprach. Alle privaten Schulen lagen 2008 in Bayern oder Baden-Württemberg. Der Privatschulanteil lag dort bei 50% bzw. 36% (Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2-6web).

Mitte der 1970er Jahre waren Schulen für Gehörlose deutlich häufiger mit einem Heim verbunden als Schulen für Schwerhörige. In Baden-Württemberg lag der Anteil an Schulen für Gehörlose mit Heim sogar bei 100%. In der KMK-Empfehlung zum Unterricht an den Schulen für Gehörlose aus dem Jahr 1981 wurde für die Schulen ein Einzugsbereich empfohlen, der so gestaltet sein sollte, dass die Schulkinder täglich zur Schule pendeln konnten (KMK 1981, 8; siehe oben, Seite 231). Angesichts der eher gleichbleibenden Zahl an Schulen in den 1980er Jahren scheint diese Empfehlung aber keine Wirkung auf die Länder gehabt zu haben. In Nordrhein-Westfalen war 2009 noch eine der 15 Schulen mit einem Heim verbunden, in Hessen waren es 2008 drei von vier Schulen. In Baden-Württemberg waren 2008 die Schulen mit Heim meist zugleich auch Heimsonderschulen für Sprachbehinderte. Es wurde über acht solche Schulen berichtet, die Gesamtzahl ist nicht bekannt (IT NRW 2009; Hessisches Statistisches Landesamt 2008; Landesinstitut für Schulentwicklung 2009, 73).

Ganztagschule und zieldifferentes Lernen

Die Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Hören unterbreiteten im Schuljahr 2012 zu 65,7%, also zu rund zwei Dritteln, ein Ganztagsangebot (Autorengruppe BBE 2014, 322). Das lag oberhalb des Anteils über alle Sonderschulen hinweg von 58,1%. Dies bedeutet, dass bei einer zukünftigen Verlagerung der Förderung in inklusive Bildungsangebote ein Ganztagsangebot ein bislang vorhandenes Qualitätsmerkmal darstellt. Eltern dürften wohl eher das Ganztagsangebot einer ganztägigen Sonderschule wählen, sofern die Fahrzeiten zur Sonderschule nicht zu lang sind oder eine Heimunterbringung erfolgen müsste. Die Statistik aus Nordrhein-Westfalen zeigt, dass im Jahr 2013 ein Anteil von 3,6% der Sonderschülerinnen und -schüler in der Primarstufe lernzieldifferent unterrichtet wurde. In der Sekundarstufe I waren es dann aber 23,7% (MSN NRW 2014, 186f). Unter den integrativ unterrichteten Schulkindern mit dem Förderschwerpunkt Hören lag der Anteil in der Primarstufe hingegen nur bei 2,4% und in der Sekundarstufe I bei 2,9%. Es ist also festzustellen, dass lernzieldifferent unterrichtete Schulkinder derzeit eher in der Sonderschule unterrichtet werden. Ob sich diese Entwicklung verstetigt, wäre zu beobachten. Offensichtlich wird der weitere Ausbau inklusiver Bildung hier aber vor eine Herausforderung gestellt. Es scheint hier eine neue „Trennungslinie“ hinsichtlich des Förderortes zu entstehen (nachrichtlich: Diese Tendenz bestätigen die statistischen Daten für das Jahr 2016. Der Anteil lernzieldifferent unterrichteter Schülerinnen und Schülern an den Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Hören lag nun bei 5,2% in der Primarstufe und bei 30,2% in der Sekundarstufe I. Unter den Integrations-schülerinnen und -schülern betrug der Anteil nun 1,8% und 3,2% [MSB NRW 2017, 207]).

7.6 Analysen für den Förderschwerpunkt Sehen

7.6.1 Beschreibung der Schülerschaft

Ein erster Überblick über die „Pädagogik der Sehgeschädigten“ nach dem Zweiten Weltkrieg kann bei Rath gewonnen werden (in: Ellger-Rüttgardt und Bleidick 2008, 156-168). Die Schülerschaft

mit dem Förderschwerpunkt Sehen wurde bis zu den KMK-Empfehlungen von 1994 unterteilt in blinde oder in sehbehinderte Schülerinnen und Schüler. Zur Umschreibung von Menschen, die blind oder sehbehindert sind, hieß es beim Deutschen Bildungsrat 1973 zunächst:

„Als blind gilt, wer kein Sehvermögen hat oder in seinem Sehvermögen so stark beeinträchtigt ist, daß er sich auch nach optischer Korrektur nicht wie ein Sehender verhalten kann. [...] Als sehbehindert gilt, wer trotz Korrektur normale Sehfunktionswerte nicht erreicht.“

(Deutscher Bildungsrat 1973, 36, 39)

Angenommene Häufigkeit und Bedarf an Schulplätzen

Blinde Schülerinnen und Schüler: Der Bedarf an Sonderschulplätzen für blinde Schülerinnen und Schüler wurde vom VDS im Jahr 1970 und von der KMK 1972 auf 0,02% aller Schulplätze geschätzt (Sander 1973, 52; KMK 1972, 8). Laut Sander gingen Untersuchungen und Expertenschätzungen seit den 1950er bis Anfang der 1970er Jahre von 0,01% bis 0,02% blinden Kindern und Jugendlichen aus (Sander 1973, 52ff.). Der Deutsche Bildungsrat erwartete 1973 ca. 0,012% blinde Schulkinder in einem Schülerjahrgang (Deutscher Bildungsrat 1973, 36).

Sehbehinderte Schülerinnen und Schüler: Die Denkschrift des VDH aus dem Jahr 1955 stellte heraus, dass die Fachliteratur 0,1% bis 0,3% aller Schülerinnen und Schüler im Schulwesen als sehbehindert angebe. Für die heutige Schulplanung sei als Richtzahl ein Wert von 0,2% anzunehmen (VDH 1955, 81). Im Jahr 1964 erwartete der VDS 0,1% bis 0,2% sehbehinderte Schulkinder (VDS 1964, 22). Im Jahr 1970 bzw. 1972 sahen VDS und KMK den Bedarf an Schulplätzen bei 0,10% aller Schulplätze im Schulwesen (Sander 1973, 57; KMK 1972, 8). Expertenschätzungen gingen zwischen etwa 1950 und etwa 1970 von 0,04% bis 2% sehbehinderten Schülerinnen und Schülern aus. Sander führte als Grund für diese Unterschiede vor allem unterschiedliche Definitionen von „sehbehindert“ innerhalb der Untersuchungen an (Sander 1973, 58). Der Deutsche Bildungsrat ging von 0,3% sehbehinderten Schulkindern im Schulwesen aus (Deutscher Bildungsrat 1973, 39).

Verteilung der Schülerschaft auf die Jahrgangsstufen an Sonderschulen (2012)

Im Jahr 2012 war die Schülerschaft auf den Sonderschulen nicht gleichmäßig auf die einzelnen Jahrgangsstufen verteilt (Deutschland Insgesamt). In der ersten Jahrgangsstufe wurden über alle Bundesländer hinweg nur 311 Schülerinnen und Schüler sonderschulisch gefördert. Es gab einen starken Schüleranstieg hin zu den Jahrgangsstufen 2 und 4 sowie dann zur Jahrgangsstufe 9. Hin zu den Jahrgangsstufen 5 und 10 nahm die Schülerzahl jedoch deutlich ab. Zudem wurden 15,3% der Kinder und Jugendlichen in „Klassen ohne Angabe“, der Sekundarstufe II oder in Schulbesuchsstufen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet (Autorengruppe BBE 2014, 181, Tab. H323web).

Anteil an Schülerinnen und Schüler, die lernzieldifferent unterrichtet werden

Wie bei allen anderen Förderschwerpunkten auch ist die zusätzliche Feststellung des Förderschwerpunktes Lernen oder des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung möglich. Diese Sonderschulkinder werden dann lernzieldifferent unterrichtet.

In Nordrhein-Westfalen betraf das 2011 in der Primarstufe 6,3% und in der Sekundarstufe I 14,6% der Schülerinnen und Schüler in den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen. Dieser Anteil stieg bis 2013 (bei unverändert hoher absoluter Sonderschülerzahl) deutlich an. In der Primarstufe lag der Anteil nun bei 10,1% und in der Sekundarstufe I bei 40,3% (MSN NRW 2012, 153; MSN NRW 2014, 186). Damit gab es an den Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen so häufig wie an keinem anderen Sonderschultyp (ohne Schulen für Lernbehinderte und Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung) Schülerinnen und Schüler, die lernzieldifferent lernten.

7.6.2 Organisatorische Standards der sonderschulischen Einrichtungen

Schulen für Blinde: In der Denkschrift des VDH 1954, im KMK-Gutachten von 1960 und in der Denkschrift des VDS aus dem Jahr 1964 wurde dieser Sonderschultyp nicht erwähnt. In der KMK-Empfehlung von 1972 wurden, „um den differenzierten Aufgaben gerecht werden zu können“, voll gegliederte Schulen als erforderlich angesehen, die in Jahrgangsstufen organisiert sein sollten (im Original: „durchgegliederte Primar- und Sekundarstufe“) als selbstständige Schulform hin. Sie sollte diejenigen Schülerinnen und Schüler unterrichten, die „weder in der Schule für Blinde oder in der Schule für Sehbehinderte noch in der Schule für Gehörlose oder in der Schule für Schwerhörige optimal gefördert werden können“ (ebd. 24). Die KMK empfahl 1973 die Einrichtung einer Schule für Taubblinde in Niedersachsen mit einem bundesweiten Einzugsbereich. Zudem sollten einige länderübergreifende Schulen im Bereich der Sekundarstufe I und II entstehen (KMK 1973; siehe oben, Seite 125). Die Empfehlungen zum Unterricht in der Schule für Blinde von 1979 enthielten Äußerungen hinsichtlich der Schwierigkeit der äußeren wie auch der inneren Differenzierung:

„Wegen der geringen Zahl blinder Schüler sind den Möglichkeiten der einzelnen Schule zur äußeren Differenzierung enge Grenzen gesetzt. Die innere Differenzierung wird dadurch erschwert, daß neben Blinden auch hochgradig Sehbehinderte mit unterschiedlichen visuellen Möglichkeiten und Leistungsdispositionen berücksichtigt werden müssen.“ (KMK 1979a, 11)

Die KMK empfahl mit Bezug auf die Empfehlungen zu länderübergreifenden Sonderschulen von 1973, dass insbesondere ältere Schülerinnen und Schüler in bestimmten allgemeinen und berufsbezogenen Bildungsgängen überregional zusammengefasst werden könnten. Zudem hieß es, dass die Schule für Blinde in der Regel mit einem Internat verbunden sei (ebd. 11).

Schulen für Sehbehinderte: Der VDH empfahl 1954 für die Schulen für Sehbehinderte „eine selbständige Stellung zwischen der Volksschule und der Blindenschule“ (VDH 1955, 33). Die Schulen sollten entweder mehrklassig (dann mit durchschnittlich maximal zwölf Schülerinnen und Schülern je Klasse) oder ein- und zweiklassig (dann mit maximal zehn Schülern je Klasse) organisiert sein. Die Gründung einer Schule sollte auch bei lokal weniger sehbehinderten Kindern, das heißt ab fünf bis sechs, „ins Auge“ gefasst werden (ebd. 35). Das KMK-Gutachten von 1960 empfahl, auch in kleinen Städten wenigstens Klassen für Sehbehinderte einzurichten (an welcher Schulform, bleibt im Gutachten unklar). Es wurde Wert auf eine organisatorische Trennung zu den Schulen für Blinde gelegt. Auch dort, wo schon eine Schule für Blinde bestehe, sollten Schulen für Sehbehinderte eigenständig sein. Auch wirtschaftliche Argumente gegen die Selbstständigkeit von Klassen mit sehbehinderten Schülerinnen und Schülern als eigenständige Schule sollten nicht bestehen. Begründet wurde dies mit Eltern, die ihr sehbehindertes Kind nicht an einer Schule für Blinde unterrichtet sehen wollen (KMK 1960, 20).

In der Denkschrift des VDS für das ländliche Sonderschulwesen wurde darauf hingewiesen, dass eine voll gegliederte Schule das Ideal wäre, dies aber auf dem Land aufgrund des zu erwartenden geringen Anteils von 0,1% bis 0,2% sehbehinderter Kinder meist nicht möglich sei. Ein- und zweiklassige Schulen wurden vom VDS (anders als noch 1955) hingegen kritisch gesehen. Damit drei- bis vierklassige Schulen entstehen könnten, sollten möglichst mehrere Gemeinden und Landkreise zusammenarbeiten. Die Idee einer gemeinsamen Unterrichtung sehbehinderter und blinder Kinder in einer Klasse zur Erreichung einer gewissen Schulgröße sowie grundsätzlich auch aus pädagogischen Gründen wurde abgelehnt. Für überwiegend ländliche Gebiete wurden

„Tagesschulen“, also ganztägige Schulen mit Betreuung, oder aber die Errichtung von Schulen mit Heim mit einer Fünf-Tage-Woche empfohlen (VDS 1964, 22). Für den Besuch weiterführender Schulangebote wurde die Errichtung von Schulen mit dem Einzugsgebiet ganzer Bundesländer empfohlen, für einen gymnasialen Bildungsgang ein bundesweites Angebot. Im Jahr 1973 fasste die KMK dazu einen entsprechenden Beschluss (KMK 1973; siehe Kapitel 5, Seite 125).

Auch die KMK-Empfehlung 1972 drängte auf die pädagogische und schulorganisatorische Selbstständigkeit der Schule für Sehbehinderte, „auch dort, wo die Schule mit einer Schule für Blinde räumlich zusammengefaßt ist“ (KMK 1972, 34). Es wurden voll gegliederte, also jahrgangsgegliederte Schulen empfohlen. Sehbehinderte Schülerinnen und Schüler sollten nach der Sekundarstufe I bei entsprechender Befähigung an einem allgemeinen Gymnasium in die Sekundarstufe II übergehen können. Ein grundständiges Gymnasium sollte länderübergreifend bestehen. In den KMK-Empfehlungen zum Unterricht von 1979 wurde erläutert, welcher Lernstoff aus sonderpädagogischer Sicht in den jeweiligen Jahrgangsstufen Thema sein sollte. Dabei wurde unterschieden zwischen den Jahrgangsstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 sowie den „weiteren Jahrgangsstufen“ (KMK 1979c). Der Deutsche Städtetag verwies 1976 auf positive Erfahrungen der Integration. Sie gelinge

„nach Erwerb spezifischer Kulturtechniken unter den Voraussetzungen einer günstigen Allgemeinbegabung, häuslicher Behindertenhilfe sowie einer ausreichenden Ausstattung der allgemeinen Schule mit fachkundigen Lehrern ab dem 5. Schuljahr.“ (Deutscher Städtetag 1976, 675)

Als Mindestanforderung sprach sich der Städtetag dafür aus, dass Sonderschulen räumlich an Regelschulen bzw. an Regelschulzentren angebunden werden sollten (ebd. 675).

Richtwerte für die Klassengröße

Die KMK empfahl 1960 und 1972 für die Klassen für Blinde jeweils zehn Schülerinnen und Schüler je Klasse. Der Sonderschulverband traf diesbezüglich keine Aussagen. Für die Klassen für Sehbehinderte wurden in allen Dokumenten jeweils zwölf Schülerinnen und Schüler je Klasse empfohlen, der VDH empfahl 1954 bei sehr kleinen Schulen auch kleinere Größen (Tab. 89).

Tab. 89: Klassen für Blinde und Sehbehinderte: Richtwerte für die Klassengröße (Veröffentlichungen 1954 bis 1972)

	VDH 1954	KMK 1960	VDS 1964	KMK 1972
Klassen für Blinde				
Schülerinnen und Schüler je Klasse	(–)	10	(–)	10
Klassen für Sehbehinderte				
Schülerinnen und Schüler je Klasse	12 in mehrklassigen Schulen, 10 in ein- oder zweiklassigen Schulen	12	(–)	12

Die im Schuljahr 1977 geltenden Richtwerte für die Klassengröße lagen für die Klassen für Blinde zwischen sechs Schülerinnen und Schülern im Saarland und bis zu zwölf in Hamburg, sofern bei keiner Schülerin bzw. keinem Schüler einer Klasse eine Mehrfachbehinderung vorliege. Vier Länder sahen Bandbreiten vor (Tab. 90).

Tab. 90: Klassen für Blinde: Richtwerte für Klassengrößen 1977 nach Ländern*

Land	Klassengröße	Land	Klassengröße	Land	Klassengröße	Land	Klassengröße
BW	10	HB	–	NI	10	SL	6
BY	8 – 10	HH	12 (6)	NW	10	SH	–
BE	10	HE	8 – 11 – 6	RP	6 – 8		

* Hamburg: Wert in Klammern = Klassengröße bei Mehrfachbehinderungen, Hessen: Linker Wert = Richtwert, Mitte = Maximalwert, Rechter Wert = Minimalwert.

Quelle: Meyer-Buck 1979, 47

In Tab. 91 sind die Länderrichtwerte für die Klassen für Sehbehinderte im Jahr 1977 dargestellt. Als Richtwert galt im Saarland eine Klassengröße von sieben Schülerinnen und Schülern. Fünf Länder sahen maximal zwölf Schulkinder je Klasse vor, und in weiteren drei gab es Bandbreiten. Insgesamt lagen die Länderrichtlinien nah an den Empfehlungen von VDS und KMK. Die Klassen für Sehbehinderte sollten meist etwa zwei Schulkinder mehr umfassen als die Klassen für Blinde.

Tab. 91: Klassen für Sehbehinderte: Richtwerte für Klassengrößen 1977 nach Ländern*

Land	Klassengröße	Land	Klassengröße	Land	Klassengröße	Land	Klassengröße
BW	12	HB	12	NI	12	SL	7
BY	12	HH	12 (8)	NW	11	SH	–
BE	12	HE	12 – 15 – 8	RP	6 – 12		

* Hamburg: Wert in Klammern = Klassengröße bei Mehrfachbehinderungen, Hessen: Linker Wert = Richtwert, Mitte = Maximalwert, Rechter Wert = Minimalwert.

Quelle: Meyer-Buck 1979, 47

Zur Festlegung des Förderortes

In den förderschwerpunktspezifischen KMK-Empfehlungen von 1998 hieß es für den Fall, dass Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sehen zusätzlich lernzielfferent unterrichtet werden, dass die Schulaufsicht auf Grundlage des sonderpädagogischen Gutachtens eine Entscheidung über den Lernort treffen sollte. Prinzipiell sei dabei

„derjenige Lernort zu wählen, an dem den Förderbedürfnissen und der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen auf bestmögliche Weise Rechnung getragen wird und an dem die soziale Eingliederung, die Vorbereitung auf berufliche Anforderungen und die Berufsausbildung gewährleistet sind.“ (KMK 1998c, 15)

Kontextfaktoren wie Betreuungs- und Ganztagsangebote sollten ebenso berücksichtigt werden wie die Verfügbarkeit von spezialisiertem pädagogischem Personal, die räumlich-baulichen Gegebenheiten und die Verfügbarkeit spezieller Lehr- und Lernmittel (ebd. 15). Die Dauer der schulischen Förderung sollte individuell gestaltet sein und dabei auch auf die Durchlässigkeit zum Regelschulwesen geachtet werden (ebd. 21). Für mehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler verwies die KMK auf die Aussagen zu speziellen Angeboten innerhalb der einige Jahre zuvor erneuerten Empfehlung zu länderübergreifenden Sonderschulen (KMK 1994a).

7.6.3 Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von 1955 bis 2012

Phase des Wiederaufbaus und des Anstiegs der Schülerzahlen bis 1976

Die Dokumente von VDS und KMK unterschieden in den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg die Schulen für Blinde und die Schulen für Sehbehinderte voneinander. Diese Differenzierung lag in der Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes aber nur für wenige Jahre vor, was wohl auch Folge davon war, dass diese Trennung in der Praxis nicht immer erfolgte. Im Jahr 1955 gab es 16 Schulen für Blinde und drei Schulen für Sehbehinderte (Tab. 92). Bis 1964 stieg die Zahl auf 28 Schulen an (18 Schulen für Blinde und zehn Schulen für Sehbehinderte). Ende der 1960er Jahre sah Sander die Schulen für Blinde im Vergleich zu den anderen Sonderschul-typen in der Bundesrepublik als besonders gut ausgebaut an. Für die Schulen für Sehbehinderte gebe es aber teilweise unklare Vereinbarungen hinsichtlich der Trägerschaft. Manche Länder seien der Ansicht, dass keine eigenen Schulen für Sehbehinderte benötigt würden (Sander 1969, 64); dies wird durch die Statistik bestätigt. Im Jahr 1967 gab es in Bayern, Rheinland-Pfalz und dem Saarland keine Schulen für Sehbehinderte.

Tab. 92: Entwicklungen an den Schulen für Blinde und Schulen für Sehbehinderte (zusammen) 1955 bis 1976 – Bundesergebnis

	1955	1958	1961	1964	1967	1970	1973	1976
Anzahl an Schulen	19	26	27	28	28	31	33	35
dar. Schulen für Blinde	16	•	•	18	17	•	19	•
dar. Schulen für Sehbehinderte	3	•	•	10	11	•	14	•
Private Schulen	5	5	5	6	6	6	6	7 ²⁾
Privatschulanteil in %	26,3	19,2	18,5	21,4	21,4	19,4	18,2	20,0
Schülerinnen und Schüler	1.110	1.347	1.540	1.702	2.053	2.544	3.192	3.729
Sonderschulquote in %	0,018	0,021	0,023	0,024	0,026	0,029	0,033	0,037
Einzugsbereich in km ²	13.106	9.578	9.223	8.893	8.893	8.033	7.546	7.115
Schulgröße im Ø	58	52	57	62	74	82	97	107
Klassengröße im Ø	X ¹⁾	11,3	11,0	10,3	9,7	10,1	9,1	8,6
Klassenzahl je Schule	X ¹⁾	4,6	5,2	6,0	7,6	8,2	10,6	12,5

¹⁾ Keine Berechnung möglich, da Klassenanzahl erstmals 1957 erhoben. ²⁾ Schuljahr 1975.

→ vgl. auch Abb. 25

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Der Ausbau der Schulen ab 1955 erfolgte hauptsächlich durch öffentliche Träger, sodass der Privatschulanteil zwischen 1955 und 1976 von 26,3% auf 20,0% zurückging. Die privaten Schulen waren mehrheitlich Schulen für Blinde (alle sechs Privatschulen im Jahr 1964 waren Schulen für Blinde, 1973 gab es vier private Schulen für Blinde und zwei private Schulen für Sehbehinderte). Zwischen 1955 und 1976 erhöhte sich die Schülerzahl auf mehr als das Dreifache, und die Sonderschulquote stieg auf 0,037% an. Sie lag 1976 aber immer noch deutlich unterhalb des von der KMK 1972 erwarteten Anteils an benötigten Sonderschulplätzen für 0,1% sehbehinderte und 0,02% blinde Schulkinder. Die Schulen umfassten im Durchschnitt bis zum Jahr 1961 jeweils nicht einmal 60 Schulkinder, es konnten also nur fünf bis sechs Klassen je

Schule gebildet werden. Damit gab es wohl meist einen jahrgangübergreifenden Unterricht an den Schulen.

Bis 1976 stieg die Zahl der Schulen auf 35 und die durchschnittliche Schülerzahl je Schule auf 107 an. Gleichzeitig sind die Klassengrößen deutlich gesunken. Bei durchschnittlich 8,6 Schülerinnen und Schülern je Klasse gab es nun durchschnittlich 12,5 Klassen je Schule. Inwieweit es zu diesem Zeitpunkt dann eigenständige Schulen für Sehbehinderte oder Blinde gab, ist anhand der Schulstatistik nicht nachzuvollziehen. Einen Hinweis gibt ein Bericht aus der Verbandszeitschrift des VDS aus dem Jahr 1973. Dort hieß es über das Angebot für sehbehinderte Schulkinder, dass es 16 selbstständige Sehbehindertenschulen gebe. An vier Orten gebe es Schulen, an denen sehbehinderte, schwerhörige und sprachbehinderte Schulkinder beschult würden, dort würden auch einzelne Sehbehindertenklassen ermöglicht. In sieben Städten gebe es zudem in kombinierten Blinden- und Sehbehindertenschulen eigenständige Sehbehindertenklassen (Vorstand des VDS 1973, 335).

Der Einzugsbereich einer Schule umfasste auch im Jahr 1976 mit 7.115 km² eine Fläche so groß wie das 2,8-Fache Gebiet des Saarlands. In Folge der steigenden Schülerzahlen erhöhte sich die Klassenzahl je Schule von 4,6 im Jahr 1955 auf 12,5 im Jahr 1976 stark. Zugleich gab es auch 16 Schulgründungen bis 1976. Wären weitere Schulen neu gegründet worden, hätte dies für wesentlich mehr Schülerinnen und Schüler ein tägliches Pendeln zwischen Wohnort und Schule sowie einen Verbleib in ihrer sozialen Umgebung statt einer Heimunterbringung möglich gemacht. Ein Grund, warum dies nicht erfolgte, ist auch das in der KMK-Empfehlung von 1972 zum Ausdruck gebrachte Ziel, zentralisierte Angebote mit zugleich einem breiten Bildungsangebot zu schaffen (z.B. eine Sekundarstufe II, eine Berufsschule).

Schulen, die mit einem Heim verbunden sind: Im Jahr 1955 waren alle privaten Sonderschulen mit einem Heim verbunden (siehe Kapitel 5, Seite 132). Demnach waren also mindestens 20% der Schulen für Blinde oder Sehbehinderte mit einem Heim verbunden. Vermutlich waren aber auch die meisten öffentlichen Schulen mit einem Heim verbunden (Rath 1983, 68). Für drei Flächenländer liegen Ergebnisse vor. In Hessen war im Jahr 1958, 1960 und auch 1965 eine der beiden Schulen für Blinde und Sehbehinderte mit einem Heim verbunden (Statistisches Landesamt Hessen 1959, 1961, 1966). In Nordrhein-Westfalen waren im Jahr 1970 alle drei bestehenden Schulen für Blinde mit einem Heim verbunden, aber keine der Schulen für Sehbehinderte. Im Jahr 1975 galt dies für zwei der drei Schulen für Blinde sowie zwei der acht Schulen für Sehbehinderte. In Baden-Württemberg waren 1974 vier von sieben „Schulen für Blinde oder Sehbehinderte“ mit einem Heim verbunden (sie wurden zusammen erfasst, Anm. T. Dietze), darunter zwei der fünf öffentlichen Schulen sowie die beiden privaten Schulen (Anhang Tab. A10 und Tab. A11). Über alle Länder hinweg ist anzunehmen, dass Schulen ohne Heim überwiegend in Großstädten oder in Metropolregionen lagen. Für die meisten Schulkinder war der Besuch einer Schule mit Heim aber wohl die Regel.

Entwicklungen in der Phase des Schülerrückgangs bis 1997

Zwischen 1976 und 1997 stieg die Zahl der Angebote um fast ein Drittel von 35 auf 47 Schulen an (Tab. 93). Die Änderung der statistischen Erhebung zum Jahr 1985 führte dabei lediglich zu zwei Angeboten mehr. Aufgrund der geringen Anzahl an Schulen ist anzunehmen, dass an den meisten Schulstandorten sowohl Klassen für Blinde als auch Klassen für Sehbehinderte bestanden. Die absolute Schülerzahl stieg nach 1976 zunächst an, dann sank sie nach 1982 ab und lag schließlich 1997 mit 3.690 Schülerinnen und Schülern so hoch wie schon 1976. In Anbetracht des Schülerrückgangs im Schulwesen (Insgesamt) lag die Sonderschulquote mit 0,052% aber deutlich

höher. Der Zuwachs an Schulangeboten bei gleichbleibender Schülerzahl ging einher mit einer sinkenden durchschnittlichen Schulgröße von 107 Schulkindern im Jahr 1976 auf nur noch 82 im Jahr 1997. Zugleich reduzierte sich die Klassengröße bis 1997 auf 7,2 Schülerinnen und Schüler je Klasse. Mögliche Gründe hierfür könnten sowohl veränderte Vorgaben der Landesgesetzgeber als auch ein höherer Schüleranteil mit mehreren Förderschwerpunkten sein, sodass die möglichen Bandbreiten stärker genutzt wurden. Denkbar ist auch die Zunahme des Anteils von blinden Schülerinnen und Schülern unter allen Schulkindern mit dem Förderschwerpunkt Sehen. Für diese Schulkinder waren kleinere Klassengrößen vorgesehen.

Tab. 93: Entwicklungen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen (Schule für Blinde und Schulen für Sehbehinderte zusammen) 1976 bis 1997 – Bundesergebnis*

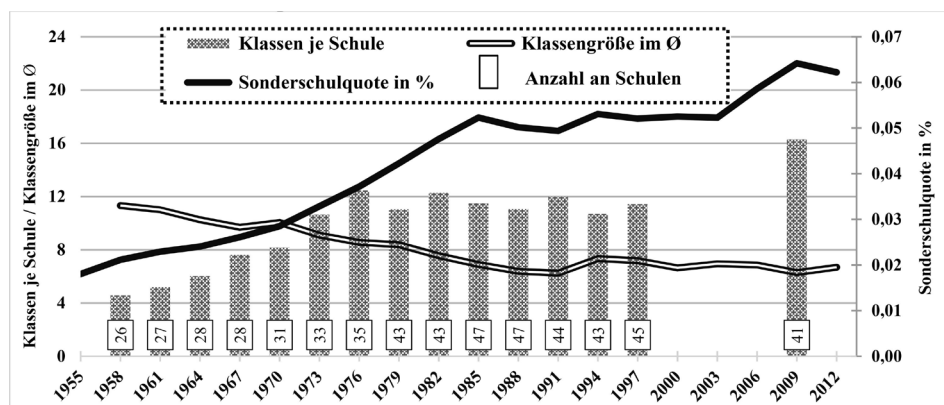
	1976	1979	1982	1985	1988	1991	1994	1997
Anzahl an Schulen ¹⁾	35	43	43	47	47	44	43	45
Schülerinnen und Schüler	3.729	3.972	3.987	3.723	3.311	3.291	3.376	3.690
Sonderschulquote in %	0,037	0,042	0,048	0,052	0,050	0,049	0,053	0,052
Einzugsbereich in km ²	7.115	5.791	5.791	5.298	7.591	8.108	5.780	5.523
Schulgröße im Ø	107	92	93	79	70	75	79	82
Klassengröße im Ø	8,6	8,4	7,6	6,9	6,4	6,2	7,3	7,2
Klassenzahl je Schule	12,5	11,0	12,3	11,5	11,0	12,0	10,7	11,4

* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin. ¹⁾ Ab 1985: Zählung von Schulangeboten (siehe Kapitel 4, Seite 96).

→ vgl. auch Abb. 25

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 135 und Nr. 185)

In Abb. 25 ist noch einmal für den Zeitraum 1955 bis 1997 und dann fortgeführt bis 2012 (vgl. dazu nächster Abschnitt) die Entwicklung der vier Kennziffern *Anzahl an Schulen*, *Klassenzahl je Schule*, *Klassengröße* sowie *Sonderschulquote* im Überblick dargestellt.



* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

Daten für 2009: Anzahl an Schulen & Klassen je Schule = Schuljahr 2008.

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von Tab. 92 sowie Tab. 93

Abb. 25: Entwicklung zentraler Kennziffern der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen von 1955 bis 2012 – Bundesergebnis*

Entwicklungen in der Phase zunehmender integrativer Förderung (2000 bis 2012)

Bis 2003 lag die Sonderschulquote bei 0,052% und stieg bis 2009 deutlich auf 0,064% an (Tab. 94). Es gab einen absoluten Schülerzuwachs bei gleichzeitigem Rückgang der Schülerzahl im Schulwesen (Insgesamt). Zur Kompensation wurden offensichtlich mehr Klassen eingerichtet, jedoch keine neuen Schulen eröffnet (Daten für 1997 und 2008: Tab. 96 und Tab. 97). Im Jahr 2012 gab es dann wieder unter 4.000 Sonderschülerinnen und -schüler und die sonderschulische Förderquote ging leicht auf 0,062% zurück (nachrichtlich: Sonderschulquote 2014 0,067%; 2016 0,066%; vgl. im Anhang Tab. A29). Die Klassengröße erhöhte sich zwischen 2000 und 2006 leicht und ging danach wieder zurück. Sie lag im Jahr 2012 wieder bei 6,7 Schülerinnen und Schülern je Klasse (im Jahr 2014 und 2016: 6,6 je Klasse. Die Klassenzahl je Schule stieg zwischen 1998 und 2008 von 11,2 auf 16,3 an (Tab. 96 und Tab. 97). Dies war Folge einer sinkenden Schulanzahl bei zugleich steigender Schülerzahl.

Tab. 94: Sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt Sehen nach Ort der Förderung 2000 bis 2012 in den westdeutschen Ländern

	2000	2003	2006	2009	2012
Sonderschulische Förderung					
Schülerinnen und Schüler	3.819	3.855	4.207	4.279	3.889
Sonderschulquote in %	0,052	0,052	0,059	0,064	0,062
Klassengröße im Ø	6,6	6,9	6,9	6,3	6,7
Integrative Förderung					
Schülerinnen und Schüler	1.421	1.169	1.494	1.582	1.974
Integrationsförderquote in %	0,02	0,016	0,021	0,024	0,032
Sonderschulische und Integrative Förderung					
Gesamtförderquote in %	0,072	0,068	0,079	0,088	0,094
Integrationsanteil	27,1	23,3	26,2	27,0	33,7

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik (hier: Sonderschülerinnen und -schüler); Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 185 und Nr. 210; hier: Integrationsschülerinnen und -schüler)

Im Jahr 2000 wurde 27,1% der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt Sehen integrativ beschult; dies war der damals höchste Anteil unter allen Förderschwerpunkten. Zwischen 2000 und 2003 gab es dann aber einen absoluten Rückgang an integrativ beschulten Kindern und Jugendlichen, was zu einem Absinken des Integrationsanteils führte. In den Folgejahren stieg die Zahl der Schulkinder und damit auch die Bedeutung der integrativen Förderung wieder an. Im Jahr 2012 wurden fast 2.000 Schülerinnen und Schüler integrativ unterrichtet, was rund ein Drittel der Schülerschaft war (nachrichtlich: Anstieg des Integrationsanteils bis 2014 auf 35% und bis 2016 auf 38,6%; vgl. im Anhang Tab. A29).

7.6.4 Analysen nach Ländern (Zeitpunkte: 1975, 1998 und 2008)

Zeitpunkt 1975

Im Jahr 1975 gab es in allen Ländern mit Ausnahme von Schleswig-Holstein Schulangebote für den Förderschwerpunkt Sehen (Tab. 95). Bekannt ist dabei zumindest für Mitte der 1960er

Jahre, dass Schleswig-Holstein blinde Landeskinder in der Landesblindenanstalt Hannover beschulen ließ (KMK 1967, 566). Wie auch in den meisten anderen Förderschwerpunkten lag die Sonderschulquote in den Stadtstaaten höher als in den Flächenländern. Sehr hoch lag die Quote im Saarland, eine sehr niedrige Quote gab es in Niedersachsen.

Tab. 95: Schulen für Blinde und Schulen für Sehbehinderte 1975 nach Ländern

	Bundes- republik	Baden-Württemberg			Bayern			BE	HB
		Schulen Insge- samt	davon		Schulen Insge- samt	davon			
			Öffent- liche Schulen	Private Schulen		Öffent- liche Schulen	Private Schulen		
Anzahl an Schulen	34	7	5	2	5	1	4	2	1
Schülerinnen und Schüler (1976)	3.729	582	•	•	490	•	•	167	75
Sonderschulquote (1976) in %	0,037	0,038	•	•	0,028	•	•	0,065	0,065
Schulgröße im Ø	104	79	91	49	82	66	87	78	71
Klassengröße im Ø (Blinde)	7,1	6,7	6,8	6,5	8	6,8	7,8	5,5	8,9 ²⁾
Klassengröße im Ø (Sehbehinderte)	9,5	8,3	8,9	5,9	11,0	X ¹⁾	11,0	10,1	–
Klassenzahl je Schule *	12,1	10,1	11,0	8,0	8,4	8,0	8,5	9,5	8,0

	HH	HE	Niedersachsen			NW	RP	SL	SH
			Schulen Insge- samt	davon					
				Öffent- liche Schulen	Private Schulen				
Anzahl an Schulen	1	2	3	2	1	11	1	1	•
Schülerinnen und Schüler (1976)	202	245	288	•	•	1.455	100	125	•
Sonderschulquote (1976) in %	0,082	0,028	0,023	•	•	0,052	0,016	0,07	•
Schulgröße im Ø	208	121	92	108	60	129	94	112	•
Klassengröße im Ø (Blinde)	6,7	7,7	7,7	8,3	6,7	7,1	6,3	6,0	•
Klassengröße im Ø (Sehbehinderte)	11,8	10,3	8,4	8,4	•	9,5	8,6	8,4	•
Klassenzahl je Schule *	22,0	13,5	11,7	12,0	•	14,7	12,0	15,0	•

Hinweis: Keine Darstellung von Einzugsbereichen, da die Schulanzahl länderübergreifende Angebote vermuten lässt.

* ohne Trennung Klassen für blinde/sehbehinderte Schulkinder.

¹⁾ In Bayern gab es keine Klasse für sehbehinderte Schulkinder in öffentlichen Schulen.

²⁾ In Bremen keine getrennte Erhebung von Klassen für blinde Schulkinder und sehbehinderte Schulkinder.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1975 und 1976

Die Klassengröße lag entsprechend den bildungspolitischen Empfehlungen bzw. den Länderrichtlinien in den Klassen für Blinde deutlich niedriger als in den Klassen für Sehbehinderte. Es zeigen sich dabei durchaus Länderunterschiede: Die Klassen für Blinde umfassten in Berlin nur fünf bis sechs Schülerinnen und Schüler, in Bayern jedoch acht. Bei den Klassen für Sehbehinderte reichte die Spannweite von acht bis neun Schülerinnen und Schülern in Baden-Württemberg bis hin zu fast zwölf in Hamburg.

Eine Auswertung für das Jahr 1972 nach Gruppen von Klassengrößen ergibt, dass in Berlin in 20% bzw. in Hamburg in 30% der Klassen für Blinde 13 und mehr Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden. Ähnliches gilt für die Klassen für Sehbehinderte (hier auch für Bayern; Anhang Tab. A43 und Tab. A44).

Als Gründe sind mögliche Bandbreiten denkbar oder auch niedrige Klassengrößen bei einem hohen Anteil an lernzielfferent unterrichteten Schulkindern. Die Anzahl der Klassen je Schule war ebenfalls je nach Bundesland unterschiedlich hoch. Mindestens 13 Klassen je Schule gab es in den Flächenländern Hessen, Nordrhein-Westfalen sowie im Saarland. In Baden-Württemberg und Bayern waren es nur zehn bzw. acht bis neun Klassen je Schule. Dies macht es sehr unwahrscheinlich, dass es dort tatsächlich getrennte Klassen für Blinde und Klassen für Sehbehinderte gab. An den privaten Schulen in Baden-Württemberg und Niedersachsen lernten weniger Schulkinder je Klasse als an den öffentlichen Schulen.

Zeitpunkt 1998

In den Stadtstaaten Bremen und Hamburg lag die Sonderschulquote wie schon 1975 höher als in den anderen Ländern, was durch die „Versorgungsfunktion“ für die sie umgebenden Regionen begründet sein dürfte (Tab. 96). Aber auch in den Flächenländern variierte die Sonderschulquote zwischen 0,023% in Niedersachsen und 0,080% im Saarland, also um rund das Dreifache. Die Länderunterschiede hinsichtlich der Sonderschulquote wurden nicht durch unterschiedlich hohe Integrationsförderquoten ausgeglichen.

Tab. 96: Sonderschulische Förderung im Förderschwerpunkt Sehen 1998 nach Ländern (nur westdeutsche)

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Schulangebote	46	11	7	1	2	5	3	14	1	1	1
Schülerinnen und Schüler	3.728	703	528	67	132	270	206	1.557	175	90	•
Sonderschulquote in %	0,052	0,059	0,040	0,103	0,087	0,043	0,023	0,076	0,039	0,080	•
Schulgröße im Ø	81	64	75	67	66	54	69	111	175	90	•
Klassengröße im Ø (Blinde)	6,8 ²⁾	5,5	5,8	–	6,9	10,4 ¹⁾	5,8	8,2	6,5 ¹⁾	5,6 ¹⁾	•
Klassengröße im Ø (Sehbehinderte)	7,4 ²⁾	6,6	10,8	8,4	–	10,4 ¹⁾	7,5	6,9	6,5 ¹⁾	5,6 ¹⁾	•
Klassenzahl je Schule *	11,2	10,4	8,3	8,0	9,5	5,2	10,7	15,2	27,0	16,0	•

Hinweis: Ohne Darstellung von Einzugsbereichen. Die Anzahl an Schulen lässt länderübergreifende Angebote vermuten.

* ohne Trennung in Klassen für blinde/sehbehinderte Schulkinder.

¹⁾ Keine getrennte Erhebung von Klassen für blinde und Klassen für sehbehinderte Schülerinnen und Schüler.

²⁾ Einbezogen sind nur die Länder, die Klassen in beiden Bereichen ausweisen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1998; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 185)

Bei einer Anzahl von nur 46 sonderschulischen Angeboten im Jahr 1998 über alle westdeutschen Bundesländer hinweg waren die Einzugsbereiche enorm groß. Die Schulgröße lag im Jahr 1998 im Durchschnitt bei 81 Schulkindern. Die Länderdifferenzierung erscheint aber nicht sehr verlässlich. Die Zahl von nur 54 Schulkindern je Schule in Hessen könnte auf Doppelzählungen der Schulangebote beruhen, die hohe Zahl an 175 Schulkindern je Schule in Rheinland-Pfalz auf einer veränderten statistischen Erfassung. So wurden dort in der Vorjahresstatistik noch zwei Angebote berichtet (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1997). Hinsichtlich der Klassengröße zeigen sich wie schon im Jahr 1975 deutliche Unterschiede nach Klassentyp. Im westdeutschen Durchschnitt umfassten in den Ländern, die beide Klassentypen ausweisen, die Klassen für Blinde 6,8 Schülerinnen und Schüler sowie die Klassen für Sehbehinderte 7,4 Schülerinnen und Schüler. Im Vergleich zu 1975 reduzierte sich die Größe der Klassen für Blinde in einem geringeren Umfang als die Größe der Klassen für Sehbehinderte (bei grundsätzlich weiterhin kleineren Klassen für Blinde).

Rückwirkungen der integrativen Beschulung auf die Sonderschulstruktur bis 2008

Die Länderauswertung der sonderschulischen Förderung für das Jahr 2008 in der Tab. 97 weist einen Rückgang der Zahl an Angeboten um fünf Schulen seit 1998 nach.

Allerdings ist zum Beispiel der Rückgang der Schulen in Hessen von fünf auf zwei wohl nicht korrekt, denn laut Landesschulverzeichnis 2008 gab es nach wie vor vier Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen. Bezüglich der absoluten Schülerzahlen ist ein Anstieg um rund 470 Schulkinder bzw. 12,5% festzustellen. Angesichts der sinkenden Schülerzahl im Schulwesen (Insgesamt) stieg die Sonderschulquote um fast ein Fünftel an. Besonders stark mit um 40% erhöhte sich die Quote in Niedersachsen und Baden-Württemberg, in Hamburg um rund 46% und in Bayern gar um rund 53%. Lediglich im Saarland reduzierte sich die Schülerzahl um mehr als 10%, was aber unterhalb der dortigen demografischen Entwicklung lag, sodass auch hier die Sonderschulquote anstieg.

Tab. 97: Sonderschulische Förderung im Schwerpunkt Sehen 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)

	westdeutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Schulangebote	41	13	6	1	1	2	3	12	1	1	1
Schülerinnen und Schüler	4.194	949	777	64	138	319	268	1.423	177	79	–
Sonderschulquote in %	0,061	0,083	0,061	0,107	0,114	0,053	0,032	0,073	0,042	0,087	–
Schulgröße im Ø	102	73	130	64	138	160	89	119	177	79	–
Klassengröße im Ø	6,3	6,1	7,8	6,4	3,1	6,9	6,7	6,2	6,6	5,6	–
Klassenzahl je Schule	16,3	11,9	16,7	10,0	45,0	23,0	13,3	19,3	27,0	14,0	–
Veränderung der Sonderschulquote 1998 bis 2008 in %	15,1	34,7	51,2	6,7	26,1	16,4	28,0	-7,5	1,9	11,9	X

Hinweis: Keine Darstellung von Einzugsbereichen. Die geringe Zahl an Schulangeboten führte vermutlich zu vielen Pendlern zwischen den Ländern sowie zu vielen Schulen mit Heim.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2008; Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2-6web

Gegenüber 1999 erhöhte sich die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit integrativen Fördermaßnahmen um nur 53. Aufgrund von mehr Sonderschülerinnen und -schülern sank der Integrationsanteil leicht und lag im Jahr 2008 bei rund 25% und somit leicht unterhalb des Anteils von 1999 (Anhang Tab. A45). Der Integrationsanteil variierte sowohl 1999 als auch 2008 stark im Ländervergleich. In Schleswig-Holstein lag der Anteil in beiden Jahren bei 100%, was durch die vollständige dezentrale sonderpädagogische Förderung begründet war (vgl. zur Länderpolitik: Pluhar 2009). Die Länderunterschiede in der Sonderschulquote wurden wie schon 1998 nicht durch unterschiedlich hohe Integrationsförderquoten ausgeglichen. Auch bei Einbezug beider Förderquoten lag der Unterschied zwischen den Ländern noch beim 3,6-Fachen.

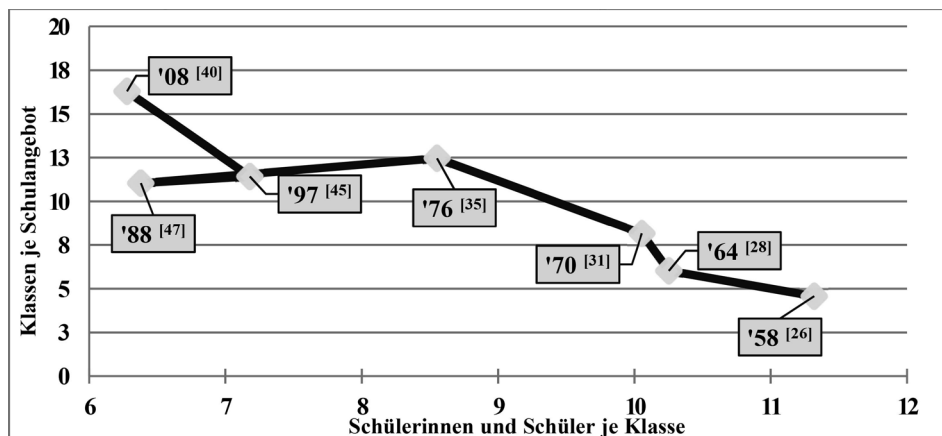
7.6.5 Zentrale Ergebnisse

Absolute Schülerzahl und Sonderschulquote 1955 bis 2012

Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt Sehen umfasste stets die wenigsten Schülerinnen und Schüler unter allen Förderschwerpunkten. Im Jahr 1964 waren 37% der Klassen „Klassen für Sehbehinderte“. Bis 1970 stieg dieser Anteil auf 56% an. Im Jahr 1975 lag der Anteil schließlich bei rund 62%, und dort lag er in etwa auch im Jahr 1998. Der Zeitraum von 1976 bis 1985 kann als die weitreichendste Expansionsphase charakterisiert werden. Bis 1982 erhöhte sich die Schülerzahl auf fast 4.000 Schülerinnen und Schüler. Die Sonderschulquote erreichte ihr vorläufiges Maximum im Jahr 1985 mit 0,052%. Der Anstieg der Schülerzahl wurde flankiert von einer Zunahme an Schulen (von 35 Schulen im Jahr 1976 auf 47 Schulen im Jahr 1985). Damit war der maximale Ausbaugrad an Schulen erreicht. Zwischen 1985 und 2003 verblieb die Sonderschulquote bei 0,052%, dann stieg sie innerhalb von nur sechs Jahren um mehr als 20% an. Während die Sonderschulquote von 2009 zu 2012 erstmals seit vielen Jahren rückläufig war, stieg sie bis 2014 mit 0,067% auf ein neues Allzeithoch an (nachrichtlich: 2016 0,066%).

Klassengröße und Klassen je Schulangebot

Die KMK empfahl 1972 für die Klassen für Sehbehinderte eine Klassengröße von zwölf und für die Klassen für Blinde zehn Schülerinnen und Schüler je Klasse. Die Entwicklung über beide Klassentypen hinweg zeigt eine kontinuierliche Abnahme der Klassengröße (Abb. 26). Zwischen 1976 und 1991 setzte sich die Tendenz von zunehmend kleineren Klassen fort. Der Anstieg der Schülerzahl ging mit etwas größeren Klassengrößen einher. In den 2000er Jahren reduzierte sich die Klassengröße wieder auf unter sieben Schülerinnen und Schüler je Klasse. Die Schulen umfassten in den 1950er Jahren noch durchschnittlich fünf Klassen. Bis 1976 stieg aufgrund der starken Schülerexpansion die durchschnittliche Klassenzahl je Schule auf mehr als zwölf. Bis 1998 ging die Zahl auf elf zurück. Der enorme Anstieg der Schülerzahl in den 2000er Jahren führte zu fast 16 Klassen je Angebot – das waren so viele wie nie zuvor. Viele Schulen dürften Lerngruppen für zieldifferent lernende Schulkinder angeboten oder mehrere Jahrgangsstufen zusammen unterrichtet haben. Diese Binnenorganisation war und ist vermutlich sehr flexibel und dürfte je nach derzeitiger Schülerschaft und individuellen Schülerbedarfen ausgerichtet sein.



* Anzahl der Angebote als Hochzahl; bis 1976: Schulen (Verwaltungseinheiten); ab 1988: sonderschulische Angebote.

** Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

Quelle: Eigene Berechnung und Darstellung auf Basis von Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 135 und Nr. 185); Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2–6web

Abb. 26: Klassengröße, Klassen je Schule und Anzahl der Angebote* mit dem Förderschwerpunkt Sehen 1958 bis 2008 – Bundesergebnis**

Bildungspolitische Empfehlungen und ihre Umsetzung

Seitens des VDH bzw. VDS gab es schon ab den 1950er Jahren Aussagen hinsichtlich zu erwartender Anteile an sehbehinderten Schulkindern. Ab 1970 gab es auch Angaben zur Sonderschulquote für blinde Schulkinder. Diese Quote wurde mit 0,02% seitens des VDS und der KMK angegeben, um mehr als ein Drittel niedriger lag sie beim Deutschen Bildungsrat 1973. Die reale Sonderschulquote (beide Typen zusammen) stieg von 1955 bis 1976 auf mehr als das Doppelte an, sie lag aber noch deutlich unter den Erwartungen der nationalen Akteure. Bis 1985 lag sie niemals so hoch wie in einer der drei Empfehlungen genannt (Tab. 98). Die Klassengröße (beide Typen zusammen) lag im Bundesdurchschnitt stets nah an den Empfehlungen. Teilweise wurden sogar kleinere Klassen realisiert. Ein Vergleich der Klassengröße kann nur für Mitte der 1970er Jahre erfolgen, da es unterschiedliche Empfehlungen je nach Klassentyp gab, die Statistik aber keine durchgängige Differenzierung zulässt. Eine Auswertung für 1975 ergibt, dass die Klassengrößen mit 9,1 bzw. 7,9 im Durchschnitt unter den Empfehlungen der KMK von 1972 lagen (ohne Tabelle). Zur Klassenzahl je Schule gab es erst 1972 konkrete Empfehlungen, die dann in den 1970er Jahren im Durchschnitt auch erreicht wurden.

Tab. 98: Sonderschulquote, Klassengröße und Klassen an Schulen: Vergleich der Empfehlungen bis in die 1970er Jahre und tatsächlicher Wert – Bundesergebnis

Sonderschulquote (in %)							
VDH 1954: keine Aussage über blinde Schülerinnen und Schüler; Anteil der sehbehinderten Schülerinnen und Schüler um 0,2%		KMK 1960: keine Aussage		VDS 1964: keine Aussage über blinde Schülerinnen und Schüler; Anteil an sehbehinderten Schülerinnen und Schü- lern zwischen 0,1% und 0,2%		VDS 1970: 0,02% blinde sowie 0,1% sehbehin- derte Schülerinnen und Schüler KMK 1972: 0,02% blinde sowie 0,1% sehbehinderte Schülerinnen und Schüler Bildungsrat 1973: 0,012% blinde sowie 0,30% sehbehinderte Schülerinnen und Schüler	
Real 1955	0,018	Real 1961	0,023	Real 1964	0,024	Real 1973	0,033
Real 1961	0,023	Real 1967	0,026	Real 1970	0,029	Real 1979	0,042
Real 1967	0,026	Real 1973	0,033	Real 1976	0,037	Real 1985	0,052
Klassengröße (Schülerinnen und Schüler je Klasse)							
VDH 1954: keine Aussage für blinde, 10 bis 12 für sehgeschä- digten Schülerinnen und Schülern		KMK 1960: 10 für blinde sowie 12 für sehgeschädigte Schü- lerinnen und Schülern		VDS 1964: keine Aussage		KMK 1972: 10 für blinde sowie 12 für sehgeschädigte Schü- lerinnen und Schülern	
Real 1955	X	Real 1961	11,0	Real 1964	10,3	Real 1973	9,1
Real 1961	11,0	Real 1967	9,7	Real 1970	10,1	Real 1979	8,4
Real 1967	9,7	Real 1973	9,1	Real 1976	8,6	Real 1985	6,9
Klassen je Schule							
VDH 1954: keine Aussage zu Schulen für Blinde; Schulen für Sehbehinderte sollten mehrklassig oder mindes- tens ein- und zweiklassig organisiert sein		KMK 1960: keine Empfehlung zu Schulen für Blinde; Klassen für Sehgeschä- digte sollen auch in kleinen Städten einge- richtet werden		VDS 1964: keine Aussagen zu Schulen für Blinde; voll gegliederte Schule für Seh- behinderte wären ideal, sei aber auf dem Land meist nicht möglich		KMK 1972: vollausgebaute Schulen für Blinde mit „durchgeglie- deter Primar- und Sekun- darstufe“ ¹⁾ ; vollgegliederte Schulen für Sehbehinderte	
Real 1955	X	Real 1961	5,2	Real 1964	6,0	Real 1973	10,6
Real 1961	5,2	Real 1967	7,6	Real 1970	8,2	Real 1979	11,0
Real 1967	7,6	Real 1973	10,6	Real 1976	12,5	Real 1985	11,5

¹⁾ Zur Schule für Blinde: „Wegen der geringen Zahl blinder Schülern sind den Möglichkeiten der einzelnen Schule zur äußeren Differenzierung enge Grenzen gesetzt. Die innere Differenzierung wird dadurch erschwert, daß neben Blinden auch hochgradig Sehbehinderte mit unterschiedlichen visuellen Möglichkeiten und Leistungsdispositionen berücksichtigt werden müssen. Entsprechend den Empfehlungen über die Entwicklung ländersübergreifender Sonderschulen sowie zur beruflichen Bildung Behinderter und zur Errichtung ländersübergreifender beruflicher Schulen für Behinderte ist eine Konzentration vor allem für ältere Schüler in bestimmten allgemeinbildenden und berufsbezogenen Bildungsgängen vorgesehen.“ (KMK 1979a, 11)

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der vorherigen Abschnitte

Privatschulanteil und Schulen mit Heim

Während 1955 noch etwa ein Viertel der Schulen private Schulen waren, ging der Anteil bis 1976 auf 20% zurück. Sowohl die öffentlichen als auch die privaten Schulen boten 1975 zu 40% Klassen

für Sehbehinderte an, es gab also keine Spezialisierung auf einen Klassentyp. Der Anteil privater Schulen lag dann im Jahr 2008 bei 35%. Von den 14 privaten Schulen lagen sechs in Bayern, sieben in Baden-Württemberg und eine in Niedersachsen. Im Jahr 2008 gab es in Bayern kein öffentliches Schulangebot mit dem Förderschwerpunkt Sehen (Autorengruppe BBE 2014, Tab. H4.2-6web).

In den 1960er und 1970er Jahren waren in drei Ländern die Schulen etwa zur Hälfte mit einem Heim verbunden, die Schulen für Blinde häufiger als die Schulen für Sehbehinderte. In Nordrhein-Westfalen waren im Schuljahr 2009 drei von elf Schulen und in Hessen zwei von drei Schulen im Förderschwerpunkt Sehen mit einem Heim verbunden. Im Jahr 2009 waren in Baden-Württemberg fünf von 13 Schulen mit einem Heim verbunden (IT NRW 2009; Hessisches Statistisches Landesamt 2008; Landesinstitut für Schulentwicklung 2009, 73; Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2-6web).

Ganztagschule und zieldifferentes Lernen

Die Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen waren 2012 besonders häufig Ganztagschulen, im westdeutschen Durchschnitt waren es 73,9%. Über alle Sonderschultypen hinweg waren es hingegen nur 58,1% (Autorengruppe BBE 2014, 322). Dieser Anteil ist sicherlich dem enorm großen Einzugsbereich je Schule und auch der häufigen Organisation als Schule mit Heim geschuldet. Sollen also verstärkt inklusive Bildungsangebote von den Eltern auch gewählt werden, wäre zu bedenken, dass bislang hinsichtlich dieses Kriteriums ein hoher Standard in der pädagogischen Versorgung vorliegt.

In Nordrhein-Westfalen wurden im Jahr 2013 an den Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen in der Primarstufe 10,1% und in der Sekundarstufe I 40,5% der Schülerinnen und Schüler lernzieldifferent unterrichtet. Dieser hohe Anteil trägt nicht zur Einschätzung eines raschen Wandels hin zu mehr inklusiver Förderung bei. Es zeigt sich, dass vornehmlich Schulkinder ohne Feststellung eines lernzieldifferenten Förderbedarfs integrativ unterrichtet wurden. Der Anteil an lernzieldifferent unterrichteten Integrationsschülerinnen und -schülern lag bei 3,5% in der Primarstufe und bei 3,1% in der Sekundarstufe I (MSN NRW 2014, 186).

2016 zeigte sich für die Sonderschulen ein Rückgang der lernzieldifferent unterrichteten Schüler auf einen Anteil von 7,9% in der Primarstufe und ein Anstieg auf 50,5% in der Sekundarstufe I. Der entsprechende Anteil unter den Integrationsschülerinnen und -schülern lag mit 6,7% und 5,3% deutlich höher als nur drei Jahre zuvor (MSB NRW 2017, 207). Der deutliche Abstand zur Schülerschaft an den Sonderschulen blieb dabei bestehen.

7.7 Analysen für den Förderschwerpunkt „Kranke Schülerinnen und Schüler“

7.7.1 Darstellung der Schulform „Schule für Kranke“

Die Schulform „Schule für Kranke“ fand bereits in den bildungspolitischen Dokumenten von VDH 1954 und KMK 1960 Erwähnung (VDH 1955, 55; KMK 1960, 26). Die KMK-Empfehlung von 1972 umschrieb diese Sonderschulform folgendermaßen:

„In der Schule für Kranke werden Kinder und Jugendliche unterrichtet, die für längere Zeit in Krankenhäusern, Kliniken oder Heilstätten untergebracht sind. Die Schule für Kranke wird sich in vielen Fällen darauf beschränken müssen, erkrankte Schüler nur in den Hauptfächern oder in den Fächern, in denen sie besondere Lücken aufweisen, zu unterrichten. Sie muß aber auch in der Lage sein, erkrankte Schüler zu einem Schulabschluß zu führen.“ (KMK 1972, 29)

Volk-Moser (2001) hat mit Blick auf Ende der 1990er Jahre die Schulen für Kranke in fünf Typen unterschieden:

1. Allgemeinkrankenhäuser
2. Kinderkliniken
3. Akutkrankenhäuser
4. Kinder- und jugendpsychiatrische Einrichtungen
5. Sanatorien, Kurkliniken und Rehabilitationseinrichtungen

Die Schule für Kranke zeichnete sich laut Volk-Moser dabei durch die organisatorische Einbindung an Kliniken dadurch aus, dass

„Klinikschulen – im Gegensatz zu Regelschulen – nicht unabhängig und in sich geschlossen arbeiten, sondern geprägt werden von der sie umgebenden Institution Klinik. Die schulischen Maßnahmen haben sich den medizinisch-therapeutischen unterzuordnen. Die Schüler sind zunächst Patienten, deren Heilung und Gesundung allererster Zweck des Klinikaufenthalts ist. So wird Unterricht am Krankenbett wie selbstverständlich unterbrochen, wenn Infusionen, Injektionen, Bestrahlungen, Krankengymnastik oder ähnliches vorgesehen sind. Der Stundenplan richtet sich nach dem Therapieplan.“ (Volk-Moser 1995, 218)

Zu den Aufgaben der Schule für Kranke hieß es 2014 bei Fesch und Müller, dass die Schule für Kranke „schwerpunktmäßig [...] einerseits mit chronischen, lebensbedrohlich organischen und andererseits mit psychischen Erkrankungen zu tun [hat]“ (Fesch und Müller 2014, 50).⁷⁶ Die Schule für Kranke sei heutzutage zuständig für alle kranken Schülerinnen und Schüler. Nur ein Teil der Schülerschaft wird dabei eine sonderpädagogisch relevante Behinderung haben, viele dürften akut kranke oder chronisch kranke Regelschülerinnen und -schüler sein. Andere würden noch vor einer sonderpädagogischen Diagnostik stehen, wiederum andere aufgrund ihrer derzeitigen psychischen Konstitution temporär die Schule für Kranke besuchen.

Sander verwies 1973 auf in Studien genannte Bedarfsquoten, die sich mit der Angabe von 0,06% bis 0,80% um fast das 13-Fache voneinander unterschieden. Der Anteil kranker Schülerinnen und Schüler dürfte nach Sander noch höher liegen, wenn auch Schulkinder, die einen „Hausunterricht“ erhalten, hinzugezählt würden (Sander 1973, 88). Der Bildungsrat ging 1973 von 0,2% dauerhaft benötigten Sonderschulplätzen für längerfristig Kranke aus (Deutscher Bildungsrat 1973, 37). Welche Diagnosen die Schülerinnen und Schüler der Schulen für Kranke erhalten haben, wurde und wird nicht detailliert erfasst. Vermutlich hat aber heutzutage ein großer Teil der Schülerschaft eine psychische Krankheitsdiagnose erhalten.

Willmann verwies auf eine Studie, der zufolge es im Jahr 2002 insgesamt 135 Kliniken und Tageskliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie gab. An jeder dritten Klinik gab es eine eigenständige Schule für Kranke (Willmann 2005a, 115).⁷⁷ Derzeit gebe es eine steigende Anzahl von psychisch auffälligen Schulkindern. Auch sie könnten zumindest theoretisch temporär Schülerinnen und Schüler einer Schule für Kranke werden, wenn der Unterricht an der Stammschule nicht mehr möglich ist (Fesch und Müller 2014, 50). Ein weiterer Hinweis auf eine sich verändernde Schülerschaft lässt sich aus der Statistik zur Belegung von Krankenhäusern ableiten. Demnach sank die Verweildauer bei somatisch begründetem Klinikaufenthalt von 9,1 Tagen im Jahr 1991 auf 5,4 Tage im Jahr 2005. Demgegenüber stehe eine zunehmende Beanspruchung

⁷⁶ Detaillierte Analysen liegen für Mitte der 1990er Jahre sowie für das Jahr 2012 vor (Volk-Moser 1997; Fesch und Müller 2014; mit Blick auf die Veränderungen der Kinder- und Jugendmedizin: Oelsner 2013).

⁷⁷ Zur Klinikschule finden sich weitere Informationen bei Willmann (in: Reiser et al. 2007, 39-43).

jugendpsychiatrischer Einrichtungen (Oelsner 2013, 272). Damit einher gehe eine Umkehr der Belegungsverhältnisse der Schulen für Kranke. Aus den zentralen Spezialkliniken oder Unterabteilungen von Kinderkliniken würden zunehmend eigenständige Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie (ebd. 272).

7.7.2 Analysen auf Bundesebene: Entwicklung von Schulen und Schülerzahlen (1952 bis 1973)

Von 1952 bis 1973 wurden Schulen für Kranke in der Statistik separat erfasst (Tab. 99). Danach erfolgte der Bericht in der Kategorie „Sonstige Sonderschulen“ (siehe unten, Seite 261).

Tab. 99: Entwicklungen an den Schulen für Kranke 1952 bis 1973 – Bundesergebnis

	1952	1955	1958	1961	1964	1967	1970	1973
Anzahl an Schulen	45	43	39	43	46	34	32	42
darunter private	30	26	21	25	25	11	12	14
Privatschulanteil in %	66,7	60,5	53,8	58,1	54,3	32,4	37,5	33,3
Schülerinnen und Schüler	4.432	2.705	2.194	2.536	2.642	1.797	1.838	3.445
Sonderschulquote in %	0,063	0,044	0,034	0,038	0,037	0,023	0,021	0,035

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Im Jahr 1952 gab es in der Bundesrepublik 45 Schulen für Kranke. Hinzu kamen aber noch außerschulische Einrichtungen. Bläsig verwies für das Jahr 1959 auf 112 Heil- und Pflegeanstalten für Körperbehinderte und andere Behindertengruppen. Es sei davon auszugehen, dass eine Reihe dieser Anstalten ebenfalls auf die Unterrichtung (chronisch) kranker Schulkinder ausgerichtet waren (Bläsig 1966, 112). Die Anzahl an Schulen für Kranke stieg nach 1955 kaum an. Ende der 1960er Jahre ging die Zahl zurück. Als Grund ist einerseits Bayern zu nennen: Nach 1964 wurden aus diesem Land keine Schulen mehr gemeldet. Zum anderen stieg die Zahl der Einrichtungen in Baden-Württemberg zwischen 1964 und 1973 von sechs auf 14 und somit auf mehr als Doppelte, und in Nordrhein-Westfalen erhöhte sich die Zahl in diesem Zeitraum von zehn auf 19 Schulen. In der Gesamtsumme stieg die Zahl zum Jahr 1973 wieder an.

Die Sonderschulquote lag 1952 bei nur 0,06% und sank in den Folgejahren weiter ab (unter anderem durch den Wegfall der Daten aus Bayern). Erst nach 1970 stieg die Sonderschulquote wieder an. Es ist aber zu vermuten, dass ab 1970 bereits nicht mehr nur die Schulkinder an den Schulen für Kranke, sondern auch ein Teil der „Sonstigen Sonderschülerinnen und -schüler“ in dieser statistischen Kategorie gemeldet wurden. Die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes veröffentlichte auch Daten zur Zahl der Klassen je Schule.

Diese Angaben haben aber kaum eine Aussagekraft, da die Situation der Schülerinnen und Schüler sowie die Lernumgebung jeweils sehr spezifisch gewesen sein dürften. Auch eine Berechnung von Klassengrößen ist zwar möglich, aber wenig sinnvoll (für 1964 ergäbe sich eine Größe von rund 23 Schulkindern).

Schulen, die mit einem Heim verbunden sind: Ein Großteil der Schulen für Kranke war 1955 mit einem Heim verbunden. Bekannt ist, dass dies auf alle privaten Schulen in diesem Jahr zutraf, also auf mindestens zwei Drittel aller damaligen Schulen (Tab. 25 auf Seite 132). Für spätere Zeitpunkte liegen Daten aus drei Bundesländern vor. In Hessen waren im Jahr 1958 alle Schulen, 1960 dann 90% und 1965 erneut alle Schulen mit einem Heim verbunden (Statistisches Landesamt Hessen 1959, 1961, 1966). In Nordrhein-Westfalen galt das 1970 für 40% der Schulen für Kranke und 1975 noch für 19% (die Gesamtzahl an Schulen verdoppelte sich, aber die absolute Zahl der Schulen mit Heim blieb gleich). Die Landesschulstatistik für Baden-Württemberg wies 1974 keine Schule mit Heim aus, was aber möglicherweise auch ein Ergebnis der Art der Datenerhebung sein könnte (Anhang Tab. A10 und Tab. A11).

7.7.3 Entwicklung der Schülerzahl ab 1991 (fünf Länder)

Zwischen dem Jahr 1973 und 1990 veröffentlichte die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes überhaupt keine Informationen hinsichtlich der Schulen für Kranke. Die Schüler wurden unter der Zahl der „Sonstigen Sonderschülerinnen und -schüler“ erfasst und sind daher als Teilmenge unbekannt. Erst ab 1991 sind wieder Auswertungen möglich (Tab. 100). Es liegen aber nur Daten für die Länder Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Saarland vor. In Ländern ohne Schulen für Kranke fand Unterricht zum Beispiel im Krankenhaus oder als Hausunterricht durch abgeordnete Lehrkräfte statt (Volk-Moser 1997, 212). Im Jahr 1991 gab es in den fünf Ländern mehr als 130 Schulen und im Jahr 1998 dann rund 140 (Quelle: Schulstatistik, ohne Tabelle). Für das Jahr 2008 wies der Bericht „Bildung in Deutschland 2010“ für die westdeutschen Länder zusammen 118 Angebote aus, davon lagen 81 in Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen (Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2-6web).⁷⁸ Ungefähr ein Drittel der Schulangebote wurde in privater Trägerschaft organisiert, der Anteil lag in Baden-Württemberg und Bayern deutlich höher (ebd.).

Tab. 100: Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „chronisch Kranke“ 1991 bis 2012 (Summenergebnis der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Saarland)

	1991	1994	1997	2000	2003	2006	2009	2012
Schülerinnen und Schüler	6.420	7.213	7.616	8.328	8.960	9.303	9.395	9.776
Sonderschulquote in %	0,129	0,152	0,145	0,154	0,164	0,175	0,190	0,212

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Im Jahr 1991 lag die Sonderschulquote im Durchschnitt der fünf Länder bei 0,13%. Nach 1991 stiegen die Schülerzahlen kontinuierlich an. 2012 wurden in den oben genannten Ländern 9.776 Schülerinnen und Schüler in einer Schule für Kranke unterrichtet, was einer Sonderschulquote von 0,21% entsprach (nachrichtlich: Anstieg der Sonderschulquote auf 0,22% im Jahr 2014). Der Anteil variierte im Jahr 2012 zwischen 0,15% in Nordrhein-Westfalen und 0,43% in Hessen (Verfügbarkeit der Länderdaten: siehe Kapitel 1, Seite 20). Für den Anstieg der Schülerzahlen sind viele Gründe denkbar, etwa veränderte Diagnostiken und Therapiemaßnahmen.

⁷⁸ Eine Übersicht für das Jahr 2012 weist hingegen eher auf ein besonders häufiges (relatives) Vorkommen in Hessen und in Nordrhein-Westfalen hin (vgl. die Abbildung bei Fesch und Müller 2014, 52).

Auch könnten veränderte oder mehr kinder- und jugendpsychiatrische Krankheitsbilder hinzugekommen sein (z.B. Schulabsentismus, Essstörungen, Suizidalität, selbstverletzende Handlungen). Gegebenenfalls wurden auch „Abteilungen“, zum Beispiel im Rahmen der Schulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, zunehmend als eigenständige Angebote gezählt.

Hinsichtlich der zukünftigen Versorgung kranker Schülerinnen und Schüler dürfte es auch vor dem Hintergrund einer von verschiedenen Autoren berichteten veränderten Schülerschaft kaum einen Zweifel geben, dass auch zukünftig hochspezialisierte Institutionen nötig sein werden. Auch ein inklusives Bildungssystem muss, allein schon aus medizinischen Gründen, eine zeitweise Separierung bei akuter Krankheit zulassen dürfen. Stein sah 2011 einen Schwerpunkt der zukünftigen Schulentwicklung in „einer bedarfsgerechten gestuften Nachsorge und Beratung“ (Stein 2011, 328). Hillenbrand sprach 2012 davon, dass die Schule für Kranke heutzutage „Beiträge zur Reduktion von Exklusion und zur besseren Förderung von vielen Schülern mit psychischen Problemlagen im weiten Sinn“ leiste (Hillenbrand 2012, 36). Oelsner verwies darauf, dass die subsidiäre Funktion der Schule für Kranke in einem inklusiven Schulwesen auch durch eine Umbenennung in „Schule mit dem Förderschwerpunkt Pädagogik bei Krankheit“ deutlich gemacht werden könnte. Die Kompetenz der Einrichtungen und das Unterstützungsangebot für das allgemeinbildende Schulwesen würden klar hervortreten. Die „Pädagogik bei Krankheit“ wiederum dürfe nicht auf stationäre Formen konzentriert bleiben (Oelsner 2013, 277).

7.8 Zu den statistischen Kategorien „Sonstige Sonderschulen“ und „Sonstige Sonderschülerinnen und -schüler“

Entwicklung von 1952 bis 1982

In der amtlichen Schulstatistik sowie in der KMK-Statistik wurden stets auch die Kategorien „Sonstige Sonderschulen“ und „Sonstige Sonderschülerinnen und -schüler“ angegeben. Es blieb in der Statistik allerdings vielfach unklar, auf welche Schulen und auf welche Schülerschaft hier Bezug genommen wurde. In der Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes von 1950 bis 1952 hieß es, Sonstige Sonderschulen seien „Schulen für sprach- und gelenkranke Kinder, Schulen in Kinderheimen und Waisenhäusern“. Die Statistiken von 1954 bis 1975 erschienen meist ohne erklärenden Kommentar, gelegentlich gab es Anmerkungen für einzelne Bundesländer. So hieß es für Bayern 1954 und die dort ausgewiesenen Sonstigen Sonderschulen: „darunter 2 Schulen für Geistesschwache u. Krüppel, 1 Schule der Keckschen Nervenheil- und Forschungsanstalt, 1 Heimschule für spätrückgeführte Kinder aus Jugoslawien.“ Vermutlich wurden auch spezielle Schulen unter den Sonstigen Sonderschulen erfasst. So gab es in Niedersachsen im Jahr 1960 zehn „Sonderschulen für Spätaussiedler“ (ZfH 1960, 297).

Tab. 101 zeigt, dass bis Ende der 1950er Jahre ein durchaus großer Teil der Sonderschulen als Sonstige Sonderschule erfasst wurde. Mehrheitlich handelte es sich dabei um private Schulen. Anzunehmen ist, dass unter den Sonstigen Sonderschulen viele Schulen mit einem Angebot für mehrere Förderschwerpunkte waren. Ab den 1960er Jahren sank die Zahl der Schulen. Ab 1970 stieg die Schülerzahl, über die Zahl an Schulen wurde vorerst nicht mehr berichtet. Zum Jahr 1976 gab es eine deutliche Zunahme an Schulen. Dies war aber dadurch bedingt, dass die Schulen für Kranke (siehe Abschnitt 7.7, Seite 257) nicht mehr separat ausgewiesen wurden, sondern auch in dieser Kategorie.

Tab. 101: Entwicklung der „Sonstigen Sonderschulen“ bis 1982 – Bundesergebnis

	1952	1955	1958	1961	1964	1967	1970	1973	1976	1979	1982
Schulen	80	110	79	23	36	21	•	•	72	82	90
davon private Schulen in %	39	70	61	13	22	7	•	•	•	•	•
Schülerinnen und Schüler	11.757	13.280	8.162	4.660	4.600	3.366	3.886	5.258	6.816	7.705	5.852
Sonderschulquote in %	0,168	0,216	0,128	0,069	0,065	0,043	0,044	0,054	0,068	0,082	0,070
davon Anteil BW	16,2	11,8	7,0	10,5	18,4	12,5	12,7	9,9	12,2	12,5	18,4
davon Anteil BY	19,2	47,4	48,7	25,9	16,5	0,7	2,5	9,8	7,5	9,0	18,9
davon Anteil NW	15,8	21,3	16,2	32,4	17,2	18,7	13,8	36,0	34,3	35,8	41,2

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Entwicklung von 1985 bis 2012

Tab. 102 stellt die Entwicklung der Schülerzahlen und der Sonderschulquote von 1985 bis 2012 dar. Die Schülerzahlen stiegen stark an, auch die der in der Schulstatistik in der Kategorie „(chronisch) krank“ erfassten Schulkinder. Der größte Teil der „Sonstigen Sonderschülerinnen und -schüler“ entfiel auf Bayern, im Jahr 2012 waren das etwa 20.000 Schulkinder. Darunter befanden sich im Jahr 2012 etwa 10.000 Lernende in den seit Mitte der 1980er Jahre bestehenden „Sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklassen“.⁷⁹ Die anderen 10.000 wurden als „Schüler mit übergreifendem Förderschwerpunkt“ erfasst.

Beide Kategorien gehen auf eine Vereinbarung der KMK zurück. Im Definitionenkatalog der KMK heißt es 2015:

„Lässt sich die Klasse nicht sinnvoll einem bestimmten Förderschwerpunkt zuordnen, da die Schüler der Klasse in unterschiedlichen Förderschwerpunkten oder die einzelnen Schüler der Klasse in mehreren Förderschwerpunkten sonderpädagogisch gefördert werden, so ist die Klasse der Kategorie ‚förderschwerpunktübergreifende Klasse‘ zuzuordnen. Lässt sich die Klasse nicht sinnvoll einem Förderschwerpunkt zuordnen, da die Schüler/innen der Klasse (noch) keinem Förderschwerpunkt zugeordnet sind, so ist die Klasse der Kategorie ‚keinem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt zugeordnet‘ zuzurechnen (z.B. Diagnose- und Förderklassen)“ (KMK 2015, 34)

Die KMK nannte als Grund des Anstiegs auch die „zunehmende Umwandlung“ von Schulen für Lernbehinderte sowie Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache in sonderpädagogische Förderzentren. Dies führe zu „einem Rückgang der Zahl der Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen bzw. Sprache einerseits und einem Anstieg der Zahl der Schüler mit übergreifendem Förderschwerpunkt andererseits“ (KMK 2014a, nur Excel-Version, dort bei Anmerkungen).

Derzeit findet in Bayern eine vermehrte Meldung in der Kategorie „übergreifender Schwerpunkt“ (als Teilmenge der Sonstigen Sonderschülerinnen und -schüler) statt. Inwieweit auch andere Länder zukünftig Schulkinder in dieser Kategorie melden werden, bleibt abzuwarten.

⁷⁹ „Aufgabe der sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklassen ist es, für die Schüler die Grundlage einer weiteren individuellen Förderung an einer Förderschule zu schaffen oder sie nach Abschluss der Förderphase an die Grundschule zurückzuführen“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Volksschulordnung-F (VSO-F) vom August 2004, § 12, Absatz 1). Die Klassen sind (derzeit) auf die ersten beiden Jahrgangsstufen beschränkt, die Schüler durchlaufen diese Klassen in zwei oder drei Schuljahren.

Eine vermehrte Meldung führt aber natürlich in den anderen Förderschwerpunkten zu sinkenden Schülerzahlen. Dies muss hinsichtlich der anderen Förderschwerpunkte (siehe Kapitel 6 und 7.1 bis 7.7) sowie auch bei zukünftigen Auswertungen berücksichtigt werden. Eine Recherche in der KMK-Statistik für die Jahre 2013 und 2014 ergibt, dass die Zahl der Schulkinder in Bayern mit einem „übergreifenden Schwerpunkt“ deutlich niedriger lag als noch wenige Jahre zuvor. Stattdessen wurden nun mehr Schulkinder in der neu eingeführten statistischen Kategorie „Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE)“ erfasst (KMK 2014b).

Tab. 102: Anzahl der „Sonstigen Sonderschülerinnen und -schüler“ 1985 bis 2012 – Bundesergebnis und Länderanteile

	1985	1988	1991	1994	1997 ¹⁾	2000	2003	2006	2009	2012
Schülerinnen und Schüler	8.379	14.048	12.285	23.712	32.349 ¹⁾	25.688	25.030	33.692	33.094	31.491
Sonderschulquote in %	0,118	0,213	0,184	0,373	0,457 ¹⁾	0,353	0,339	0,469	0,497	0,504
davon Anteil BW	12,9	9,1	10,5	5,6	4,5	6,6	7,7	6,1	6,9	7,3
davon Anteil BY	35,2	59,0	53,4	77,1	82,1	70,7	67,5	73,4	73,3	72,8
davon Anteil NW	37,1	22,7	25,3	11,3	8,1	10,8	11,3	7,6	7,8	8,4
darunter „Kranke“ in %	•	•	59,8	66,6	75,0	48,8	46,5	35,1	35,0	31,0

* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

¹⁾ Vermutlich in einigen Ländern einschließlich „Kranke Schüler“

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 135, Nr. 185 und Nr. 210)

8 Die Entwicklung des Sonderschulwesens – Empfehlungen und Organisationsbedingungen

8.1 Schulrechtliche Entwicklungen und Dokumente zum Sonderschulwesen

8.1.1 Schulrechtliche Entwicklungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Für den Zeitraum der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind zwei herausragende Schulgesetze zu nennen, die die Strukturlogik des differenzierten deutschen Sonderschulwesens maßgeblich prägten: das *Reichsgrundschulgesetz* von 1920 sowie das *Reichspflichtschulgesetz* von 1938.

Nachdem im 19. Jahrhundert in den deutschen Ländern und Provinzen einzelne Bestimmungen zur Bildung und Erziehung behinderter Kinder erlassen worden waren, konnte mit Ende des Kaiserreiches von einer quantitativ so guten sonderschulischen Versorgung wie nie zuvor gesprochen werden. Die Sondererziehung in den Anstalten wurde dabei zu einem großen Teil von den christlichen Kirchen organisiert, womit sich diese als Schulträger im Sonderschulwesen etablierten. Nur die Hilfsschulen waren demgegenüber als kommunale Schulen angelegt. Nach Gründung der Weimarer Republik im Jahr 1918 war es erstmalig denkbar, reichsweit einheitliche Schulbestimmungen für das allgemeinbildende Schulwesen zu entwerfen. Dabei gingen die bildungspolitischen Vorstellungen der Akteure aber dermaßen weit auseinander, dass man sich lediglich auf ein Reichsgrundschulgesetz einigen konnte. Darin wurde die vierjährige Grundschule als Pflichtschule für alle Kinder vorgesehen. Explizit verneint wurde allerdings die Anwendung des Gesetzes auf behinderte Kinder. Dies bedeutete zunächst eine Nichtbefassung des Reichsgesetzgebers mit der konkreten Organisation der Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen. In der Konsequenz lag die Ausgestaltung der sonderschulischen Bildung nach wie vor bei den Gesetzgebern der einzelnen Länder.

Deutlich wurde mit dem Reichsgrundschulgesetz aber in jedem Fall, dass behinderte Schulkinder nicht gemeinsam mit den nichtbehinderten Kindern die Volksschule besuchen sollten. Weil die in den Ländern bereits bestehenden Schulgesetze ohnehin meist die separate Unterbringung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen vorgesehen hatten, wurde die Entwicklung der schulischen Separation mit dem Reichsgrundschulgesetz bestätigt und fortgesetzt. Keinen Eingang in die Gesetzgebung fand dagegen die Institution der Hilfsschule für die schwachbefähigten Schülerinnen und Schüler, so wie es der VdHD seit Jahrzehnten forderte. So wurden im §5 der Reichsgrundschulgesetzes zwar schwachsinnige Schüler (ohne Differenzierung nach leicht oder schwer schwachsinnig) genannt, die Hilfsschule als Institution jedoch an keiner Stelle erwähnt.

Es ist hier jedoch zu bemerken, dass mit dem Reichsgrundschulgesetz die Beschulung von Kindern mit Behinderung zum ersten Mal überhaupt in einem reichsweiten Gesetz benannt wurde. Auch wenn das Reichsgrundschulgesetz die Erarbeitung der schulrechtlichen Grundlagen an die Länder delegierte, wurde durch die reine Erwähnung von behinderten Schulkindern doch zumindest deutlich, dass es sich bei dem Unterricht von Behinderten um eine gesellschaftliche und damit auch staatliche Aufgabe handelte. Die Entscheidung der Ausklammerung behinderter Kinder aus der Grundschule ist dabei auch auf vorherrschende pädagogische Überzeugungen zurückzuführen, wie sie zum Beispiel in der vom Hilfsschulverband im Jahr 1920

veröffentlichten Denkschrift genannt wurden. Zudem wurde dort die rechtliche Abtrennung der Hilfsschule von der Volksschule gefordert und ein Ausbauprogramm für die Hilfsschule vorgelegt. Eine Rolle für die Nichtregelung im Rahmen des Reichsgrundschulgesetzes spielte vermutlich auch eine gewisse politische Kompromissfindung im Hinblick auf die Errichtung einer Grundschule für alle Bevölkerungsschichten (siehe Kapitel 2, Seite 36).

Im NS-Staat prägte das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 die Entwicklung des Sonderschulwesens insoweit, als einzelne Sonderschultypen definiert worden waren.

Weiter ist von zentraler Bedeutung, dass das Reichsschulpflichtgesetz auch eine Verpflichtung zum Sonderschulbesuch fest schrieb. Die durch das Reichsschulpflichtgesetz definierten Sonderschulen einschließlich der Hilfsschule wurden dadurch reichsweit zu Pflichtschulen für behinderte Kinder und Jugendliche. Wo das nicht realisierbar war, bestand die Pflicht zum Sonderunterricht. Eine Förderung innerhalb von Volksschulklassen war nicht mehr erlaubt.

Mit Verabschiedung des Gesetzes wurde eindeutig, dass im Deutschen Reich ein nach Behinderungsarten differenziertes Sonderschulwesen aufgebaut werden sollte. Das bedeutet, dass die faktisch bereits bestehende differenzierte Sonderschullandschaft nun auch mit einem reichsweit gültigen Gesetz legislativ abgesichert war. Ein weiterer Ausbau des Sonderschulwesens musste folglich in einer solchen äußeren Differenzierung vorgenommen werden. Zudem wurde 1939 für Preußen die *AAoPr* erlassen, die einen massiven Ausbau der Hilfsschulen forcierte. Da sie auch in anderen Provinzen angewendet wurde, stieg im Ergebnis die Zahl der Sonderschulen reichsweit an: Zwischen 1938 und 1942 wurden mehr als 500 Hilfsschulen neu gegründet.

8.1.2 Schulrechtliche Entwicklungen von 1945 bis 1972

Der unmittelbare Wiederaufbau des Schulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg erfolgte auf der rechtlichen Basis des Reichsschulpflichtgesetzes. Die dort festgelegte Schulstruktur blieb vorerst erhalten. Daran änderte sich in den Folgejahren auch wenig, da die Gesetzgebung der einzelnen Bundesländer in alter Rechtsorientierung verlief (siehe Kapitel 3, Seite 61).

In der Phase des Wiederaufbaus des Schulwesens gelangte die inhaltliche Bedeutung des Reichsschulpflichtgesetzes somit nach Ende des Zweiten Weltkrieges erneut zur Geltung. Dies wurde flankiert durch eine tendenziell konservative Schulpolitik in den einzelnen Ländern, durch die Festlegungen des *Düsseldorfer Abkommens* als Staatsabkommen aus dem Jahr 1955 und einem starken, sich auf alle Bereiche der schulischen Heilpädagogik ausweitenden VDS mit guten, auch personellen Verbindungen in die KMK bzw. in deren Schulausschuss hinein.

Wenngleich Schulpolitik (innere Schulangelegenheiten) und die Steuerung des allgemeinbildenden Schulwesens vollständig Länderangelegenheit waren, befassten sich auch nationale Akteure (ab 1954) stets mit Aufgabenstellungen und Strukturfragen des Sonderschulwesens. Dies waren bis 1960 der Hilfs- bzw. Sonderschulverband (1954, 1964), der Deutsche Städtetag (1955) sowie die KMK im Jahr 1960 (siehe Kapitel 3, Seite 65ff). In der Denkschrift des Hilfsschulverbandes aus dem Jahr 1954, gerichtet an den Deutschen Städtetag, waren sehr detaillierte Vorschläge für das gesamte Sonderschulwesen enthalten. Sie war das erste Nachkriegsdokument mit einem konkreten Organisationsplan. Die einzelnen Forderungen – nur das Hilfsschulwesen betreffend – entsprachen im Wesentlichen denen, die auch schon 1920 erhoben worden waren. Das Dokument ist jedoch insofern von besonderer Bedeutung, als die Vorstellungen des Verbandes zur Organisation der Hilfsschule nun auch auf die anderen Sonderschultypen transferiert wurden und für diese nun ebenfalls erstmals Organisationsstandards vorlagen.

Der Schulausschuss der KMK legte einige Jahre später mit dem Gutachten von 1960 seinerseits einen ersten umfangreichen Plan zur zukünftigen Gestaltung des Sonderschulwesens vor. Die

Gutachter waren unter anderem Landesvorsitzende des Sonderschulverbandes. In der Einführung zum Gutachten wurde explizit auf den Aspekt des Abtragens einer historischen Schuldigkeit als Begründung für den Ausbau von Bildungseinrichtungen für Behinderte verwiesen. Im KMK-Gutachten wurden unterschiedliche Sonderschultypen unterschieden und die dort zu beschulende Schülerschaft beschrieben. Es waren aber keine konkreten Organisationsstandards wie in der Denkschrift des VDH von 1954 enthalten. Damit blieben für die städtischen Schulträger die Organisationsvorschläge des Hilfsschulverbandes von 1954 maßgeblich, wobei sich auch die ländlichen Schulträger bis zur Veröffentlichung einer eigenständigen Denkschrift über das ländliche Sonderschulwesen durch den VDS im Jahr 1964 an diesen Vorschlägen orientiert haben dürften. Die ausführliche KMK-Empfehlung von 1972 setzte die Orientierung auf einen weiteren Sonderschulausbau fort und legte Richtwerte hinsichtlich der Schulorganisation vor, darunter Angaben zur Abgrenzung der Sonderschultypen, zu Klassengrößen und zur Gliederung der Schulen in Klassen- bzw. Jahrgangsstufen. Die Empfehlung war im Wesentlichen auf einen Ausbau des Sonderschulwesens ausgerichtet. Möglichkeiten zur Umgestaltung und Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung wurden lediglich angedeutet, aber nicht erörtert.

Die Empfehlung war damit letztlich Ausdruck davon, dass das schon bestehende Sonderschulwesen seitens der KMK als richtiger Schul- und Förderort für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf angesehen wurde. Auch die Empfehlungen zum Unterricht in den einzelnen Sonderschultypen waren auf einen Ausbau der sonderschulischen Förderung fokussiert, wenngleich dort gelegentlich auch Hinweise zu anderen Förderorten genannt wurden (siehe hierzu die Kapitel 6 und 7). Die KMK-Empfehlung von 1972 enthielt keinen Verweis auf den sich damals schon abzeichnenden Rückgang der Schülerzahlen im Schulwesen. Auch als 1976 der drastische Schülerrückgang im Schulwesen (Insgesamt) tatsächlich einsetzte, wurden keine übergreifenden Empfehlungen oder ergänzenden Hinweise hinsichtlich der Flexibilisierung oder Umorganisation des Sonderschulsystems seitens der KMK mehr verabschiedet. Die Länder reagierten mit eigenen Entscheidungen auf den Schülerrückgang, indem zum Beispiel Schulmindestgrößen gesenkt wurden. In den von 1977 bis 1983 beschlossenen KMK-Empfehlungen zum Unterricht in den verschiedenen Sonderschultypen, die Ergänzungen zu der Empfehlung von 1972 darstellten, waren teils grundsätzliche Hinweise zur geringen Schülerzahl und den sich daraus ergebenden Organisationskonsequenzen enthalten. Hier wurde jedoch jeweils kein Zusammenhang zum Schülerrückgang im Schulwesen (Insgesamt) hergestellt.

8.1.3 Schulrechtliche Entwicklungen ab 1973

Im Jahr 1973 legten die Bildungskommission des *Deutschen Bildungsrates* grundsätzlich neue sowie die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* zumindest weitreichende alternative Zukunftsvorstellungen zur sonderpädagogischen Förderung vor. Empfohlen wurde eine möglichst breite integrative Beschulung behinderter Kinder und Jugendlicher (siehe Kapitel 3, Seite 83ff). Zehn Jahre nach der KMK-Empfehlung von 1972 bat der VDS die KMK um eine Fortschreibung dieser Empfehlung, da diese angesichts des gesellschaftlichen Wandels keinerlei Impulse mehr für die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung liefern könne (siehe Kapitel 3, Seite 89). Eine Fortschreibung erfolgte aber nicht. In den 1980er Jahren herrschte wiederum kein Länderkonsens über die zukünftige Organisation der sonderpädagogischen Förderung, sodass nun auch keine weiteren Empfehlungen mehr beschlossen wurden (siehe Kapitel 3, Seite 88ff). Blickt man auf grundsätzliche Stimmungen der damaligen Zeit, so wäre laut Weishaupt et al. als Grund dafür die Änderung der

„bildungspolitischen Großwetterlage“ ab Mitte der 1970er Jahre anzuführen. Damals führten bildungspolitische Auseinandersetzungen zwischen den Parteien zu Vorbehalten gegenüber einer in der KMK abgestimmten Entwicklung unter den Ländern (Weishaupt et al. 1988, 31).

Auch wenn die Konzeption und Gesetzgebung zum Sonderschulwesen eine hoheitliche Aufgabe der Bundesländer war und ist, kann für die Zeit der zweiten Hälfte der 1970er und die 1980er Jahre von einer selbst verschuldeten Nichtsteuerung seitens der KMK gesprochen werden, da keine Einigung hinsichtlich von Organisationsstandards mehr erzielt wurde. Neben teilweise vollkommen divergierenden Sonderschulquoten war eine weitere Folge, dass jedes Bundesland ein „eigenes Sonderschulwesen“ weiterentwickelte und ausbaute. Das Fehlen übergreifender Leitlinien führte dazu, dass es 2015 über alle 16 Bundesländer hinweg statistisch betrachtet 90 Sonderschulkombinationen gab (Helbig und Nikolai 2015, 24). Somit führte unter Umständen bereits ein Umzug von einem Landkreis in einen anderen, spätestens aber ein Bundeslandwechsel zu veränderten Förderortbedingungen für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Erst mit den KMK-Empfehlungen von 1994 beschloss die KMK dann wieder grundsätzliche Empfehlungen. Diese sind auch heute noch gültig und wurden vor einigen Jahren um Aspekte der Entwicklung inklusiver Bildungsangebote ergänzt (siehe Kapitel 3, Seite 91). Zentral war in den Empfehlungen von 1994 dabei die Abkehr einer Darstellung von Sonderschultypen, denen eine bestimmte Schülerschaft zugewiesen wird. Stattdessen standen die Feststellung und Ermittlung eines individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie dann die Entscheidung über den Förderort im Mittelpunkt der Betrachtung. Sonderschulische und integrative Förderorte wurden nun seitens der KMK als gleichrangig angesehen. Die KMK-Empfehlung von 1994 setzte gleichwohl nur wenige Impulse in Richtung eines wirklichen systematischen Wandels mit weniger sonderschulischer und mehr integrativer Förderung. Weil keine Zielprojektionen hinsichtlich eines möglichen Wandels genannt wurden, erfolgte sehr oft ein Ausbau der integrativen Förderung ohne zeitgleichen Rückgang der sonderschulischen Förderung (siehe die Datenauswertungen in den Kapiteln 6 und 7).

Nach dem Inkrafttreten der UN-BRK 2009 legte die KMK ihre Position zur sonderpädagogischen Förderung in eigenen Beschlüssen dar und setzte anhand des Beschlusses zur Lehrerbildung eindeutige Zeichen: Lehrkräfte sollen demnach auf die Herausforderungen eines inklusiven Schulwesens vorbereitet werden. Anders als noch im Zeitraum von 1994 bis 2009 ist dabei seit Inkrafttreten der UN-BRK tatsächlich ein Absinken der absoluten Schülerzahlen an mehreren Sonderschultypen und nicht nur an den Schulen für Lernbehinderte festzustellen.

8.2 Aspekte in der Gesamtentwicklung

8.2.1 Gesamtentwicklung im Bundesdurchschnitt

Tab. 103 bildet die Gesamtentwicklung des Sonderschulwesens in einer langen Zeitreihe von 1952 bis 2012 ab. Dabei erfolgt keine Differenzierung nach Sonderschultyp, angegeben sind die Verwaltungseinheiten (siehe Kapitel 4, Seite 96). Im Überblick wird deutlich, dass sich zwischen 1952 und 1976 die Zahl der Schulen, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler sowie die Sonderschulquote erhöhten. Demgegenüber reduzierten sich Schul- und Klassengröße im Bundesdurchschnitt. Diese Entwicklung ist auf den einsetzenden Ausbau an anderen Sonderschultypen als den Schulen für Lernbehinderte zurückzuführen (siehe Kapitel 6, Seite 116, siehe auch Seite 145). Nach 1976 stieg die Zahl der Sonderschulen weiter an, seit 1982 sinkt sie

wieder. Im Jahr 2012 gab es dann rund 100 Sonderschulen und 90.000 Schülerinnen und Schüler weniger als noch 1976. Der Rückgang an Sonderschülerinnen und -schülern war aber niedriger als im Schulwesen (Insgesamt), sodass die Sonderschulquote als relative Größe hingegen weiter anstieg. Weil hauptsächlich die Schulen für Lernbehinderte als meist große Einzelschulen geschlossen wurden, umfassten die Sonderschulen im Jahr 2012 nur noch 111 Schulkinder je Schule anstatt wie im Jahr 1976 durchschnittlich 147 Schulkinder. Die durchschnittliche Klassengröße lag 2012 bei unter zehn Schülerinnen und Schülern je Klasse, rechnerisch gab es mehr als elf Klassen je Schule. Bei allen drei Kennziffern sowie auch der Sonderschulquote bestanden und bestehen insgesamt deutliche Unterschiede je nach Sonderschultyp (siehe Kapitel 6 und 7).

Tab. 103: Sonderschulen, Sonderschülerinnen und -schüler, Sonderschulquote und Schulgröße, Klassengröße sowie Klassen je Schule 1952 bis 2012 auf Bundesebene (ab 1991: westdeutsche Bundesländer)

Jahr	Anzahl an Sonderschulen	Sonderschülerinnen und -schüler		Schulgröße im Ø	Klassengröße im Ø	Klassen je Schule im Ø
		absolut	in %			
1952	915	112.516	1,60	123	X	X
1958	1.118	119.407	1,87	107	20,9	5,1
1964	1.374	170.583	2,41	124	18,8	6,6
1970	2.381	322.037	3,61	135	16,8	8,0
1976	2.705	398.176	3,97	147	13,9	10,6
1982	2.820	319.254	3,81	113	11,4	9,9
1988	2.770	247.965	3,76	90	9,8	9,2
1994	2.612	275.413	4,33	105	10,2	10,3
2000	2.619	313.309	4,31	120	10,6	11,3
2006	2.681	324.662	4,52	121	10,1	11,9
2012	2.602	288.151	4,61	111	9,7	11,4

Nachrichtlich 2014: 2.492 Sonderschulen, die Sonderschulquote lag bei 4,50%; 2016: 2.305 Sonderschulen, die Sonderschulquote lag bei 4,28% (siehe Kapitel 5).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

8.2.2 Bildungspolitische Empfehlungen und schulstatistische Ergebnisse

In den Kapiteln 6 und 7 erfolgten im Abschnitt „Zentrale Ergebnisse“ bereits detaillierte Vergleiche von Empfehlungen der nationalen Akteure VDS, KMK sowie Deutscher Bildungsrat gegenüber den schulstatistischen Ergebnissen. Übergreifend konnte festgestellt werden:

Sonderschulquoten: Dem Ausbau des westdeutschen Sonderschulwesens gingen sehr exakte Bedarfsprognosen und Einschätzungen von erwarteten Anteilen an benötigten Sonderschulplätzen voraus bzw. begleiteten diesen. Diese Prognosen erfolgten für jeden Sonderschultyp separat. Bereits in der Denkschrift des VDH von 1954 wurden für einige Sonderschultypen exakte Sonderschulquoten genannt und damit in die bildungspolitische Diskussion eingebracht. Der Deutsche Städtetag übernahm 1955 diese Quoten und leitete sie an seine Mitglieder im Rahmen einer Entschließung weiter. Damit wurden die Sonderschulquoten aus der Denkschrift des VDH von 1954 zu einer inoffiziellen Richtlinie und einem Maßstab für die

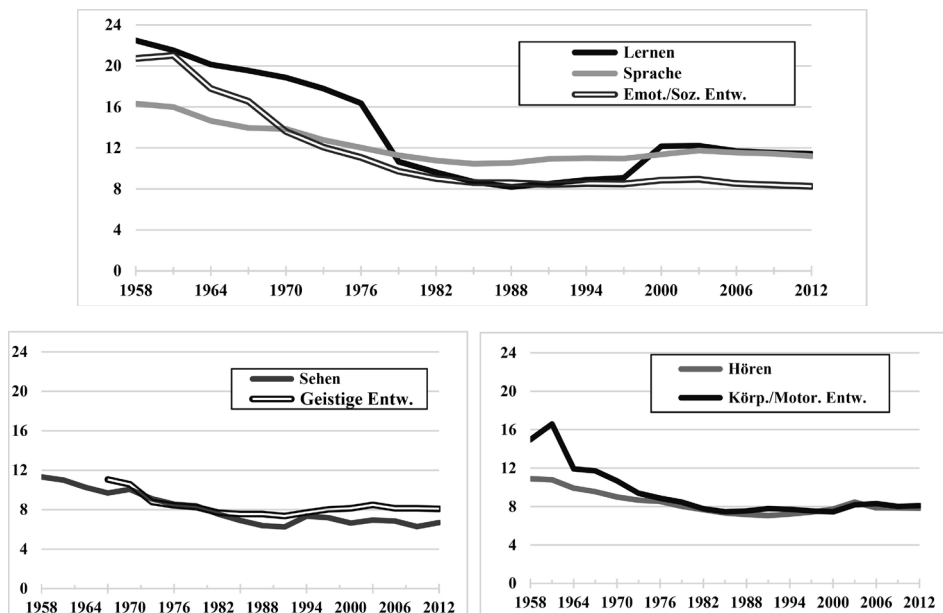
städtischen Schulträger. Bis 1970 aktualisierte der VDS die 1954 genannten Sonderschulquoten mehrmals.

1972 nannte auch die KMK in ihrer Empfehlung zu erwartende Sonderschulquoten. An der Veröffentlichung von Sonderschulquoten in dieser Empfehlung ist zu kritisieren, dass deren Herkunft und Berechnungsgrundlagen nicht genannt wurden. Auch wenn die KMK selbst schrieb, dass sich diese erwarteten Sonderschulquoten verändern könnten, hinterlassen die angegebenen Quoten bei heutiger Betrachtung den Eindruck, dass die Zahlen eher der Legitimierung weiterer Strukturempfehlungen (Zahl der Klassen, Jahrgangsgliederung und Mehrzügigkeit) dienen sollten. 1973 gab die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates dann zwar insgesamt etwas niedrigere zu erwartende sonderpädagogische Förderquoten an, veröffentlichte aber zugleich die Angaben der KMK von 1972. Auf Grundlage dieser Zahlen berechnete sie „gravierende Fehlbedarfe“ an Schulplätzen. Nach 1973 wurden in den Dokumenten der nationalen Akteure jedoch keine zu erwartenden Sonderschulquoten mehr genannt.

Es wurde in dieser Arbeit aufgezeigt, dass die tatsächliche Sonderschulquote im Bundesdurchschnitt zum jeweiligen Veröffentlichungszeitpunkt der Empfehlungen sowie auch noch sechs bis zwölf Jahre danach sehr viel niedriger lag als in den Empfehlungen jeweils angenommen. Insbesondere die Festlegung im Förderschwerpunkt Lernen in der KMK-Empfehlung von 1972 auf einen Anteil von 4,0% an Schulkindern, die lernbehindert und damit sonderschulbedürftig seien, fällt dabei auf. Die tatsächliche Quote lag im Jahr 1970 im Bundesdurchschnitt bei nur 3,02%. Damit war die angenommene Quote aus der KMK-Empfehlung mit einem Drittel höher angesetzt. Die Sonderschulquote für den Förderschwerpunkt Lernen stieg bis 1973 noch um 0,12 Prozentpunkte an, ging in den nachfolgenden Jahren dann aber wieder kontinuierlich zurück. Im Jahr 1985 lag sie nur noch bei 2,30%. Nur hinsichtlich der erwarteten Sonderschulquote für die Förderschwerpunkte Geistige Entwicklung sowie Körperliche und motorische Entwicklung gab es keine großen Differenzen zwischen KMK-Empfehlung 1972 und schulstatistischem Ergebnis 1985. In diesen beiden Förderschwerpunkten stieg die jeweilige Sonderschulquote bis 1985 auf Prozentanteile, die schon in der KMK-Empfehlung von 1972 genannt worden waren.

Klassengrößen: Die durchschnittliche Klassengröße sank in allen Klassentypen (ohne Sonstige Sonderschulen) ab 1958 bis etwa Mitte der 1980er Jahre kontinuierlich ab (Abb. 27 a, b, c sowie im Anhang Tab. A47). Während ab Mitte der 1980er Jahre in den meisten Klassentypen die Klassengröße unverändert blieb oder teilweise rückläufig war, galt das für Klassen mit dem Förderschwerpunkt Lernen nicht. Dort stieg die Klassengröße sogar an, besonders stark zwischen den Jahren 1994 und 2000. Diese gegenläufige Entwicklung erklärt sich durch einen Rückgang der Schulen für Lernbehinderte um 10%, bei gleichzeitigem Anstieg der Schülerzahl um etwa 10.000. Seit dem Jahr 2000 sank aber auch hier die Klassengröße wieder leicht ab. Dennoch wurden hier weiterhin durchschnittlich die meisten Schülerinnen und Schüler je Klasse unterrichtet.

Nur bis zur KMK-Empfehlung von 1972 wurden Klassengrößen veröffentlicht. Die Empfehlungen bis Anfang der 1970er Jahre lagen zumeist unterhalb des damaligen schulstatistischen Ergebnisses. Einige Jahre nach der KMK-Empfehlung von 1972 wurden die Klassengrößen meist schon leicht unterschritten, zuletzt ab 1979 auch an den Schulen für Lernbehinderte. Die ergänzende Auswertung für 1972 zeigte jedoch für alle Sonderschultypen auch innerhalb eines einzelnen Landes deutlich unterschiedliche Klassengrößen auf. Es gab also enorme Unterschiede in den Klassengrößen nicht nur zwischen den Ländern, sondern auch innerhalb der einzelnen Regionen.



→ vgl. im Anhang Tab. A47

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen (Dokumentation Nr. 135, Nr. 185 und Nr. 210)

Abb. 27 (a + b + c): Klassengrößen an den unterschiedlichen Klassentypen 1958 bis 2012

Klassen je Schule:

In den Empfehlungen der 1950er und 1960er Jahre wurden zur Zahl der Klassen je Schule nur selten konkrete Aussagen getroffen. Wenn eine Angabe gemacht wurde, handelte es sich häufig nur um eine Mindestanzahl von Klassen, die eine Schule umfassen sollte. Nach der KMK-Empfehlung von 1972 sollte sich die organisatorische Gliederung der Sonderschulen zunächst „nach der Behinderungsart und den Fähigkeiten der Schüler“ richten. Zugleich sei aber auch die „Einrichtung von zweizügigen Schulen anzustreben“ (KMK 1972, 9; siehe Kapitel 3, Seite 79). Das Fehlen von konkreten Empfehlungen ist möglicherweise auch dadurch begründet, dass die KMK vermeiden wollte, durch zu enge Vorgaben hinsichtlich der schulorganisatorischen Standards den Ausbau des Sonderschulwesens zu behindern. Erst in den späteren KMK-Empfehlungen zum Unterricht an den einzelnen Sonderschultypen von 1978 bis 1982 wurden vereinzelt konkretere Aussagen getroffen. Für die Schule für Lernbehinderte waren diese am ausführlichsten. Insgesamt entsprachen alle Sonderschultypen den Empfehlungen der KMK zur Klassenzahl je Schule, wobei diese – wie oben aufgezeigt – sehr allgemein gehalten waren.

8.2.3 Veränderungen in der kommunalen Schulträgerschaft

Die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes berichtete bis 1973 über die öffentlichen Sonderschulen und ihre jeweilige Trägerschaft. Allerdings differenzierte sie dabei nicht weiter nach Sonderschultyp. Im Jahr 1955 wurden im Bundesdurchschnitt noch 80% der öffentlichen Sonderschulen von Gemeinden als Schulträger getragen (Tab. 104). Dabei bestanden jedoch deutliche Länderunterschiede: So traten im Jahr 1955 die Gemeinden in Bayern nur zu 61,2% als Schulträger auf, in Nordrhein-Westfalen dagegen zu 94,6% (Anhang Tab. A17).

Bis zum Jahr 1964 ging der Anteil der Gemeinden und kreisfreien Städte als Schulträger im Bundesergebnis nur geringfügig auf 77,5% zurück. Danach veränderten sich die Schulträgerschaften deutlich. Im Jahr 1973 lag der Anteil der Sonderschulen in Trägerschaft einer Gemeinde nur noch bei 56,5%,⁸⁰ während der Anteil an Schulen, deren Schulträger ein Landkreis war, deutlich anstieg. Auch die Kommunalverbände und Schulzweckverbände (zusammen) gewannen als Schulträger an Bedeutung. Dies dürfte auch mit veränderten Vorgaben der Landesgesetzgeber zu tun gehabt haben: Zum Beispiel agierte in Hessen im Jahr 1955 kein Landkreis als Schulträger einer Sonderschule, im Jahr 1973 nahmen dann für fast 70% der hessischen Sonderschulen die Landkreise die Aufgabe der Schulträgerschaft wahr (Anhang Tab. A17). Diese Entwicklung entsprach auch den Empfehlungen des VDS im Rahmen der „Denkschrift über das ländliche Sonderschulwesen“ (VDS 1964, 15; siehe Kapitel 3, Seite 74).

Tab. 104: Schulträger der öffentlichen Sonderschulen 1955, 1964 und 1973 – Bundesergebnis*

	1955		1964		1973	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Zahl der öffentlichen Sonderschulen Insgesamt	796	100	1.178	100	2.242	100
Verteilung der Schulen auf die Schulträger						
Gemeinden und kreisfreie Städte	640	80,4	913	77,5	1.267	56,5
Landkreise (ohne kreisfreie Städte)	2	0,3	7	0,6	594	26,5
Bundesland	75	9,4	142	12,1	168	7,5
Gemeinde- oder Zweckverband	41	5,2	69	5,9	194	8,7
Sonstiger Schulträger	38	4,8	46	3,9	19	0,8

* Die Gesamtzahl an öffentlichen Schulen unterscheidet sich 1955 und 1964 leicht gegenüber den Angaben in Tab. 23

Hinweis: Berlin und Hamburg berichten unter „Land“, Bremen und Bremerhaven unter „Gemeinde“; dabei jeweils zu 100%.

→ Länderdaten: vgl. Anhang Tab. A17

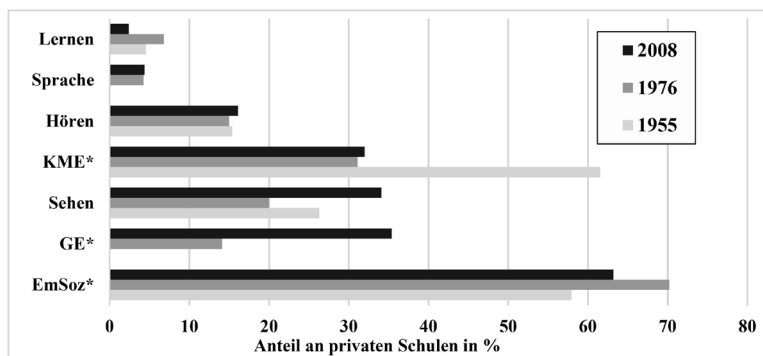
Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1955, 1964, 1973

Insgesamt betrachtet wurden größere Verwaltungseinheiten (Landkreise, Zweckverbände, ganze Länder) häufiger zu Schulträgern. Wenngleich keine Ergebnisse für die einzelnen Sonderschultypen vorliegen, kann doch vermutet werden, dass durch eine Verlagerung der äußeren Schulträgerschaft auf größere Verwaltungseinheiten ein Schulausbau begünstigt wurde. Dies mag ein Beispiel illustrieren: Wenn in einer Gemeinde mit 15.000 Einwohnern fünf Kinder mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung wohnen, wird eine einzelne Gemeinde wohl keine eigene Sonderschule errichten. Wenn aber ein ganzer Landkreis mit 200.000 Einwohnern als kommunaler Schulträger agiert, so sind fast 70 Schulkinder mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung zu erwarten und auch schulisch zu versorgen. Die Schulaufsicht dieses Landkreises dürfte nun eher zu einem landkreiseigenen Sonderschulbau neigen, zumal einem Landkreis deutlich höhere finanzielle Mittel zum Bau und zur Unterhaltung einer Schule zur Verfügung stehen als einer einzelnen Gemeinde.

80 Bei den Grund- und Hauptschulen waren die Gemeinden im Jahr 1973 zu 70% Schulträger (sofern Stadtstaaten als Land gezählt werden). In Schleswig-Holstein waren es ausschließlich die Kommunalverbände.

8.2.4 Anteil privater Schulen

Das Sonderschulwesen war im westdeutschen Bundesergebnis mit etwa 22% im Jahr 2012 so umfangreich privatisiert wie kein anderer Schultyp (siehe Kapitel 5, Seite 127). Differenziert nach einzelnen Sonderschultypen zeigt sich, dass die privaten Träger in bestimmten Sonderschultypen besonders stark engagiert waren und sind, und zwar in den Schultypen mit den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung und Sehen (Abb. 28). Dabei handelte es sich wiederum um diejenigen Schultypen, die nach 1945 häufig bis fast ausschließlich im Verbund mit einem Heim organisiert waren.



* EmSoz = Emotionale und soziale Entwicklung; KME = Körperliche und motorische Entwicklung; GE = Geistige Entwicklung.

→ Daten: vgl. im Anhang Tab. A46

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; (Autorengruppe BBE 2010 Tab. H4.2-6web)

Abb. 28: Anteil der privaten Sonderschulen an allen Sonderschulen 1955, 1976 und 2008 nach Förderschwerpunkt

Zudem gab und gibt es deutliche Unterschiede hinsichtlich der Zahl an Privatschulen zwischen den Bundesländern (siehe Kapitel 5, Seite 128). In der Tendenz war und ist der Anteil privater Schulen in den süddeutschen Ländern höher als in den anderen Flächenländern sowie den Stadtstaaten. Im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung gab es 2008 in Bayern fast nur – für den Förderschwerpunkt Sehen sogar ausschließlich – private Angebote. In Rheinland-Pfalz waren 2008 alle Schulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung private Schulen.

Ein Blick auf die Zahl der Sonderschulen nach Schulträger von 2009 bis 2014 ohne eine Differenzierung nach Sonderschultyp zeigt, dass die Zahl der Sonderschulen in den westdeutschen Ländern in diesen fünf Jahren um mehr als 150 Schulen zurückging. Das entspricht 5,9% aller Schulen. Besonders stark war der Rückgang in den Stadtstaaten sowie den Ländern Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Unterscheidet man allerdings nach öffentlichen und privaten Sonderschulen, so zeigt sich, dass einem Rückgang von 166 öffentlichen Schulen bzw. um minus 8% eine Zunahme um 17 private Sonderschulen bzw. plus 3% gegenübersteht (Tab. 105). Mit Ausnahme von Hamburg waren bis 2014 in keinem Bundesland Schließungen privater Sonderschulen zu verzeichnen.

Tab. 105: Anzahl an Sonderschulen 2009 und 2014 nach Trägerschaft nach Ländern (nur westdeutsche)

Öffentliche und Private Schulen											
	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
2009	2.649	581	363	25	45	252	338	724	139	41	141
2014	2.492	577	355	17	31	247	311	652	135	38	129
Veränderung 2009 bis 2014 in % (Index 2009 = 100)	94,1	99,3	97,8	68,0	68,9	98,0	92,0	90,1	97,1	92,7	91,5
Öffentliche Schulen											
2009	2.099	427	171	24	39	219	280	645	116	37	141
2014	1.933	422	163	16	26	213	253	566	112	33	108
Veränderung 2009 bis 2014 in % (Index 2009 = 100)	92,1	98,8	95,3	66,7	66,7	97,3	90,4	87,8	96,6	89,2	76,6
Private Schulen											
2009	563	154	192	1	6	33	58	79	23	4	13 ¹⁾
2014	580	155	192	1	5	34	58	86	23	5	21
Veränderung 2009 bis 2014 in % (Index 2009 = 100)	103,0	100,6	100	100	83,3	103,0	100	108,9	100	125,0	161,5

¹⁾ Zahlen für 2006: 13 private Schulen.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2009, 2014

Die Auswertung für den Zeitraum 2009 bis 2014 weist daher auf eine sich noch verstärkende Privatisierung des Sonderschulwesens hin. Während die Zahl der öffentlichen Sonderschulen in einigen Ländern rückläufig war, blieb die Zahl der privaten Schulen stabil oder stieg sogar an.

8.2.5 Lehrkräfte an Sonderschulen und Lehrkräftebildung

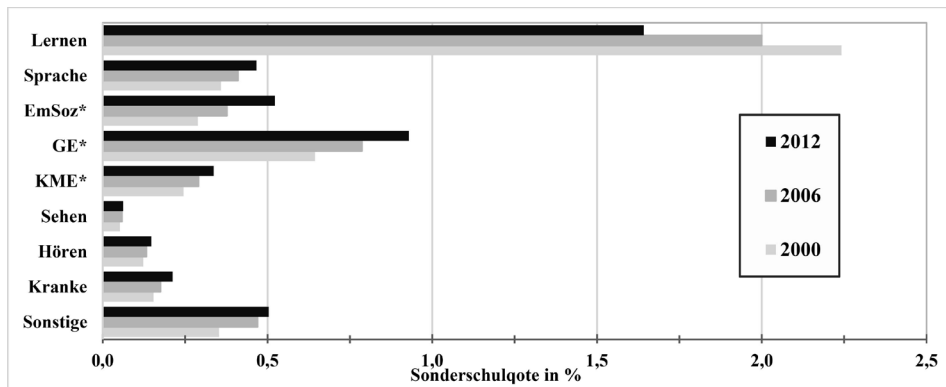
Anhand der Statistik des Statistischen Bundesamtes ist es möglich, die Lehrkräfte an Sonderschulen hinsichtlich ihrer erworbenen Qualifikation zu differenzieren. Eine Auswertung für das Jahr 1955 zeigt, dass rund 60% der Lehrkräfte an Sonderschulen formal sonderpädagogisch qualifiziert waren. Der Anteil der sonderpädagogischen Lehrkräfte unterschied sich stark in den einzelnen Ländern. In Nordrhein-Westfalen lag der Anteil bei 77,8%, in Berlin dagegen bei nur 32,3%. Bis 1975 sank der Anteil an sonderpädagogischen Lehrkräften an Sonderschulen auf 43%. Der bundesweite Ausbau des Sonderschulwesens erfolgte offensichtlich in einem deutlich stärkeren Umfang als entsprechend qualifiziertes Personal zur Verfügung stand. Dies führte mit dazu, dass eine Reihe von „Seiteneinsteigern“ an den Schulen unterrichtete. In Nordrhein-Westfalen hatten 1970 19,8% der Lehrkräfte an den Schulen für Lernbehinderte kein Lehramtsstudium abgeschlossen, sondern waren z.B. Diplompädagogen (Topsch 1975, 101). Bis zum Jahr 1992 stieg der Anteil der sonderpädagogischen Lehrkräfte

an den Sonderschulen nach Angaben der Schulstatistik wieder auf rund zwei Drittel an. Eine Auswertung späterer Zeitpunkte ist trotz vorliegender Daten nicht mehr sinnvoll, da die vermehrte Zunahme integrativer Beschulung eine Veränderung des Arbeitsortes für sonderpädagogische Lehrkräfte mit sich brachte. Es ist nicht mehr nachvollziehbar, an welchen Schulen die integrativ unterrichtenden sonderpädagogischen Lehrkräfte als Lehrkraft statistisch erfasst wurden. Der Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ zeigte auf Basis einer Hochrechnung, dass von den rund 60.000 Lehrkräften an Sonderschulen in den westdeutschen Bundesländern im Jahr 2012 etwa 74,3% ein sonderpädagogisches Lehramt abgeschlossen hatten (vgl. Autorengruppe BBE 2014, 332).

8.2.6 Entwicklung der Sonderschulquote von 2000 bis 2012

Im Zuge der KMK-Empfehlung 1994 wurde die Möglichkeit integrativer Förderung auch seitens der KMK als reguläre Fördervariante anerkannt. In den Ländern wurden die Schulgesetze und die untergesetzlichen Regelungen teilweise bereits früher angepasst. Die Analysen dieser Arbeit konnten aufzeigen, dass zwischen dem Jahr 2000 und dem Jahr 2012 die integrative Förderung zumeist nur als eine Ergänzung neben die sonderschulische Förderung trat, das heißt, es kam nicht zu einem Rückgang der sonderschulischen Förderquote (siehe die entsprechenden Auswertungen in den Kapiteln 6 und 7). Ein Wandel hin zu deutlich weniger sonderschulischer Förderung ist nicht festzustellen – im Gegenteil: Die Sonderschulquote erhöhte sich fast ohne Ausnahme (Abb. 29). Einzig im größten Sonderschultyp, den Schulen für Lernbehinderte, ging die Sonderschulquote zurück: von 2,2% auf 2,0% und dann bis 2012 auf 1,6%. Nur dadurch ergibt sich bei einer Betrachtung über alle Förderschwerpunkte hinweg ein leichter Rückgang der Sonderschulquote.

Erst seit 2009 sinken auch die absoluten Sonderschülerzahlen, der Rückgang entspricht aber zumeist nur dem Schülerrückgang im gesamten Schulwesen. Im Jahr 2012 wurden schließlich – mit Ausnahme des Jahres 2009 – so viele Schülerinnen und Schüler wie nie zuvor sonderschulisch gefördert (siehe Kapitel 5, Seite 118).



* EmSoz = Emotionale und soziale Entwicklung; KME = Körperliche und motorische Entwicklung; GE = Geistige Entwicklung.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; vgl. die Auswertungen in Kapitel 6 und 7

Abb. 29: Sonderschulquote nach Förderschwerpunkt 2000, 2006 und 2012

8.2.7 Sonderschulen und ihr Angebot

Anhand der Darstellungen „Sonderschulklassen und der Ort der Unterrichtung“ sowie „Sonderschulen mit mehreren Schwerpunkten“ (siehe Kapitel 3, Seite 121ff) wurde aufgezeigt, dass ein Differenzierungsgrad in sehr viele Sonderschultypen nicht dazu führt, dass alle Typen von Sonderschulklassen auch stets an einer entsprechenden Sonderschule unterrichtet wurden. Mit der Umstellung der statistischen Berichterstattung von Verwaltungseinheiten auf Schulangebote zum Jahr 1985 wurde deutlich, dass zahlreiche Sonderschulen mehrere Klassentypen anboten. Insgesamt gab es 1985 fast 10% mehr Angebote als Verwaltungseinheiten, bis 1998 erhöhte sich die Differenz auf mehr als 23%. Dabei zeigten sich bestimmte Kombinationen von Klassentypen besonders häufig. So war in Hessen im Schuljahr 2008 die häufigste Kombination „Lernen mit Emotionale und soziale Entwicklung“, danach folgte „Emotionale und soziale Entwicklung mit Kranke“ sowie „Lernen mit Körperliche und motorische Entwicklung“.

Der Auf- und Ausbau eigenständiger Sonderschulen war laut VDS und KMK auch für diejenigen Förderschwerpunkte vorgesehen, die bundesweit nur wenige Tausend Schulkinder umfassten (darunter war der „kleinste“ der Förderschwerpunkt Sehen mit nur 1.540 Schülerinnen und Schülern im Jahr 1961 und 3.192 Schülern im Jahr 1973). Angesichts der geringen Häufigkeit und eines wohl bis dato ungenügenden Schulangebots für diese „kleinen“ Förderschwerpunkte beschloss die KMK ein Jahr nach der Empfehlung von 1972 eine Empfehlung zur *Entwicklung länderübergreifender Sonderschulen* (siehe Kapitel 3, Seite 125). Der eigenständige Beschluss zeigt, wie die Konzeption eines horizontal gegliederten Sonderschulwesens zu Organisationsherausforderungen führte. Bis Anfang der 1970er Jahre gab es offenbar in den Ländern nicht immer die Möglichkeit, dass Sonderschülerinnen und -schüler auch alle denkbaren Bildungsgänge besuchen konnten. Der KMK-Beschluss von 1973 beschrieb daher die Standorte von Sonderschulen, welche Einzugsbereiche sie abdecken und welche Abschlussmöglichkeiten der Sekundarstufe I und II sie anbieten sollten.

Die Denkschriften, Gutachten und Empfehlungen auf der nationalen Ebene rieten für bestimmte Fälle auch eine außerschulische Förderung an, so zum Beispiel für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache oder dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Zum Umfang dieser außerschulischen Angebote sind der Schulstatistik keine Informationen zu entnehmen. Eine Ergänzung zur sonderschulischen Förderung stellen in den ersten Jahrzehnten nach 1945 weiterhin auch die Sonderklassen an Volksschulen für lernbehinderte Schülerinnen und Schüler dar (siehe Kapitel 6, Seite 154). Für Niedersachsen ist zudem auf die bis heute bestehenden Tagesbildungsstätten zu verweisen, an denen ein Teil der Kinder und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung die Schulpflicht erfüllt (siehe Kapitel 7, Seite 205).

8.2.8 Schülerinnen und Schüler mit mehreren sonderpädagogischen Förderschwerpunkten

In Kapitel 4 wurde schon darauf hingewiesen, dass Sonderschülerinnen und -schüler nur innerhalb eines definierten Klassentyps und nicht individuell mit ihrem jeweiligen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt erfasst werden (siehe Kapitel 4, Seite 97).

Die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes bildet damit nicht die Tatsache ab, dass ein Großteil der Schülerschaft in mehreren sonderpädagogischen Förderschwerpunkten gleichzeitig gefördert wird. Erst anhand jüngerer Statistiken aus Nordrhein-Westfalen kann seit 2011

für zumindest ein Bundesland analysiert werden, wie viele Sonderschülerinnen und -schüler neben ihrem Hauptförderschwerpunkt zusätzlich auch lernzieldifferent unterrichtet werden (siehe Kapitel 5, Seite 123).

Jedoch kann auch diese Statistik nicht abbilden, welche Kombinationen von lernzielgleichen Förderschwerpunkten vorliegen und in welcher Anzahl diese jeweils vorkommen, wie zum Beispiel eine Kombination der Förderschwerpunkte Körperliche und motorische Entwicklung mit Sprache. Weiter ist auch nicht ersichtlich, welche weiteren Förderbedarfe die Schülerinnen und Schüler haben, die in den ohnehin lernzieldifferent unterrichtenden Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder Geistige Entwicklung beschult werden.

Zur Frage, wo ein Kind oder ein Jugendlicher mit mehreren Förderschwerpunkten letztendlich beschult werden soll, verwies die KMK lediglich darauf, dass in solchen Fällen diejenige Sonderschule besucht werden sollte, die die beste Förderung ermöglicht (siehe Kapitel 5, Seite 122). Damit konnten sich die Länder bzw. die kommunalen Schulträger aber auf keine eindeutige Empfehlung stützen. Es ist daher denkbar, dass bis heute auch andere als genuin pädagogische Gründe die Förderortentscheidung für ein Kind mit mehreren Förderschwerpunkten beeinflussen (z.B. freie Schulplätze, Einflussnahme von Eltern, anfallende Kosten für Schülertransport für den Schulträger ...).

8.2.9 Sonderschule und Schulweglänge sowie Umfang der Heimerziehung

Eine weitreichende Konsequenz der Gliederung in verschiedene Sonderschultypen war der hohe Zeitaufwand für den Schulbesuch. Insgesamt mussten Sonderschülerinnen und -schüler einen weitaus höheren zeitlichen Aufwand leisten, um ihre Schulpflicht zu erfüllen, als die meisten Regelschüler. Grund ist, dass die durchschnittlichen Schuleinzugsbereiche immens groß waren, wie in der Arbeit aufgezeigt wurde. In ländlichen bzw. wenig dicht besiedelten Regionen dürften die Schulwege noch einmal erheblich länger sein (siehe Kapitel 7, Seite 181). Während für die Planung der Standorte von Grundschulen und das Zuschneiden des jeweiligen Einzugsbereiches die Leitidee im Vordergrund stand, dass sehr lange Wege- oder Fahrzeiten möglichst vermieden werden sollten, galt dies offensichtlich nicht für Sonderschülerinnen und -schüler, auch nicht für diejenigen in der Primarstufe. So sah zum Beispiel der Schulentwicklungsplan des Landkreises Potsdam-Mittelmark (Land Brandenburg) im Jahr 2013 vor, dass für Sonderschülerinnen und -schüler unabhängig davon, ob sie eine Primar- oder Sekundarstufe besuchen, eine maximale Schulweglänge von 60 Fahrminuten zumutbar ist. Für Grundschulkindern waren es hingegen nur maximal 45 Minuten (Landkreis Potsdam-Mittelmark 2007, 79). Laut Sasse war um 1998 in Mecklenburg-Vorpommern die „zumutbare Schulwegzeit“ für Sonderschülerinnen und -schüler vollkommen ungeregt (Sasse 2005, 123).

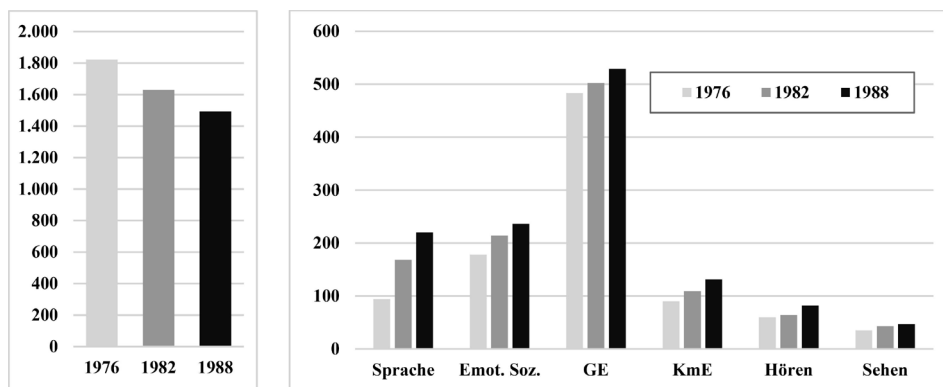
Für die Förderschwerpunkte Sehen, Körperliche und motorische Entwicklung sowie Hören war es aufgrund der geringen Schülerzahl sogar meist ausgeschlossen, ein Versorgungssystem mit jahrgangsgegliederten Tagesschulen zu organisieren. So gab es bundesweit im Jahr 1973 nur 3.192 Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sehen, 7.478 mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung und 8.819 mit dem Förderschwerpunkt Hören. Viele der Sonderschulen mit diesen Förderschwerpunkten waren daher mit einem Heim verbunden. Die Notwendigkeit der Heimunterbringung wurde in den Empfehlungen der nationalen Akteure auch deutlich gemacht, wenngleich die späteren Empfehlungen stärker auf eine Organisation von Tages- bzw. Ganztagschulen abzielten. Ein Unterricht in einer Schule mit Heim bedeutete die Herausnahme des Kindes aus seiner Familie und seinem Umfeld für meist fünf Tage pro Woche. Während dies für die Schulkinder aufgrund der Trennung von ihrer Familie als nachteilig

empfundene werden kann, ist aber gleichwohl hinzuzufügen, dass in vielen Fällen die Betreuung zum Beispiel durch medizinisch-therapeutisches Personal an den Heimschulen vermutlich besser als am Wohnort der Familie erfolgen konnte. Die Möglichkeit einer Heimbeschulung war auch dann sinnvoll, wenn das Jugendamt die Kinder und Jugendlichen bewusst von ihren Erziehungsberechtigten trennte oder aber den leiblichen Eltern eine Erziehungsfähigkeit nicht zugestanden wurde. Weiter ist anzumerken, dass es sich bei den Trägern der Schulen mit Heim in der Mehrzahl um private Schulträger handelte (siehe Kapitel 5, Seite 129).

8.3 Auswirkungen des Schülerrückgangs im Schulwesen von 1976 bis 1988

Der enorme Schülerrückgang ab Mitte der 1970er Jahre stellte einen zentralen Einflussfaktor für die Entwicklung des Sonderschulwesens dar. Zu diesem Zeitpunkt war eine Vielzahl von Sonderschulen gerade neu eröffnet worden. Die finanziellen Rahmenbedingungen für das Sonderschulwesen waren zudem vorläufig hervorragend. Unter dieser Voraussetzung erhöhten die Länder ab den 1970er Jahren noch bis Ende der 1980er Jahre den Anteil der Ausgaben für Sonderschulen. Dies stand wiederum auch in Zusammenhang mit dem intensiveren Ausbau von Schulplätzen an den Sonderschultypen mit kleinen Klassengrößen als an den Schulen für Lernbehinderte.

Während bei rückläufigen Schülerzahlen vor allem Grundschulen unmittelbar von sinkenden Geburtenzahlen betroffen waren und die Schulen der Sekundarstufe I in ein Konkurrenzverhältnis um Schülerinnen und Schüler traten, galt das für die Sonderschulen als damals einzigem Ort sonderpädagogischer Förderung offensichtlich nicht. Denn einem Sonderschulbesuch ging und geht zunächst die Überprüfung und letztendlich die Feststellung einer Sonderschulbedürftigkeit voraus. Die Zahl der Sonderschülerinnen und -schüler ist also grundsätzlich gesehen unabhängig von der demografischen Entwicklung. Für die einzelnen Sonderschultypen sind im Folgenden die empirischen Befunde hinsichtlich der Entwicklung ab Mitte der 1970er bis Ende der 1980er Jahre zusammenfassend dargestellt (vgl. Abb. 30 a, b; Abb. 31 a, b und Abb. 32).

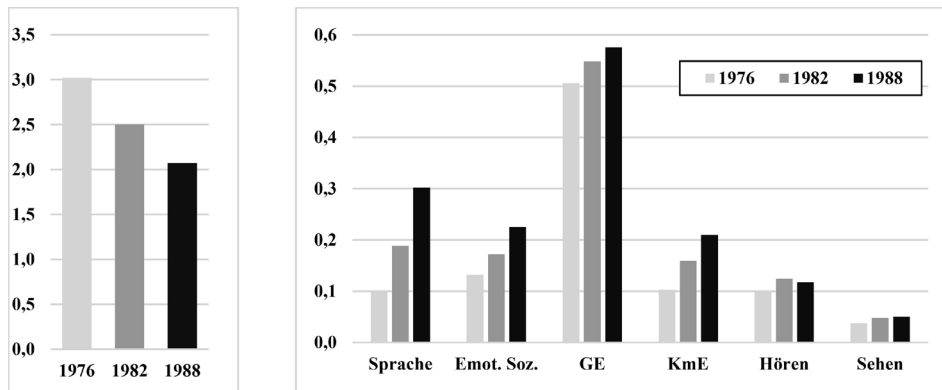


a) Förderschwerpunkt Lernen b) Förderschwerpunkte Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung (EmSoz), Geistige Entwicklung (GE), Körperliche und motorische Entwicklung (KmE), Hören und Sehen

*1988: Zählung von Schulangeboten; GE 1976= Daten für 1979.

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der Daten in Kapitel 6 und 7

Abb. 30: Zahl der Schulen in ausgewählten Förderschwerpunkten von 1976 bis 1988*

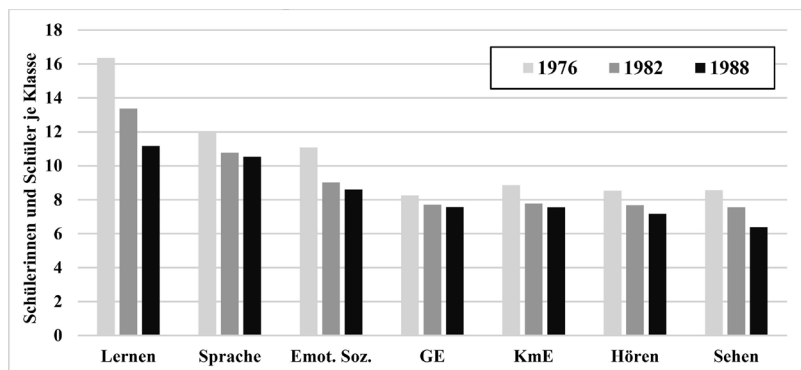


- a) Förderschwerpunkt Lernen b) Förderschwerpunkte Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung (EmSoz), Geistige Entwicklung (GE), Körperliche und motorische Entwicklung (KmE), Hören und Sehen

* GE 1976= Daten für 1979.

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der Daten in Kapitel 6 und 7

Abb. 31: Sonderschulquote (in %) in ausgewählten Förderschwerpunkten von 1976 bis 1988*



* GE 1976 = Daten für 1979; KmE = Körperliche und motorische Entwicklung

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der Daten in Kapitel 6 und 7

Abb. 32: Durchschnittliche Klassengröße in ausgewählten Förderschwerpunkten von 1976 bis 1988 – Bundesergebnis*

Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen

Bereits nach dem Jahr 1973 sank die Zahl der Schulen für Lernbehinderte sowie deren Schülerzahl. Die Schulanzahl ging von 1.822 im Jahr 1976 auf 1.493 bis 1988 (minus 18%), die Schülerzahl um rund 165.000 Schulkinder (minus 55%) zurück. Als Grund für diese Entwicklung ist hier auf den Schülerrückgang im Schulwesen (Insgesamt), vor allem aber auf den Ausbau der anderen Sonderschultypen zu verweisen. So wurden vermutlich zahlreiche Kinder und Jugendliche in die auch noch ab 1976 weiterhin neu eröffneten Schulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung umgeschult bzw. ein Teil der jüngeren Schulkinder nicht mehr in Schulen für Lernbehinderte eingeschult (von 1976 bis 1988 wurden 170 Schulen mit dem

Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung neu gegründet). Aber auch der Ausbau der anderen Sonderschultypen, beispielsweise plus 126 mehr Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache, dürfte zu veränderten Festlegungen des Förderortes seitens der zuständigen Schulämter geführt haben.

Zwischen 1976 und 1988 wurden viel weniger Schulen geschlossen, als es dem Schülerrückgang entsprach (18% gegenüber 55%, siehe oben). Diese Diskrepanz ist zum Teil schulrechtlich zu erklären, wie das Beispiel Niedersachsen zeigt, wo zwischen 1976 und 1988 lediglich 5% der Schulen geschlossen wurden, während die Schülerzahl um 45% zurückging (ohne Tabelle, siehe Kapitel 6). Im Jahr 1975 hieß es in einer Verordnung zur Schulentwicklungsplanung des Landes Niedersachsen, dass Sonderschulen mindestens einzügig geführt werden sollten (Verordnung vom 18.03.1975, SVBl. 1975, 107, zitiert nach Freiburg 1994, 167ff).

Im Jahr 1981 wurde dann eine Verordnung erlassen, in der es hieß: „Sonderschulen sollen nach Möglichkeit wenigstens einzügig geführt werden“ (06.05.1981, SVBl. 1981, 154). Für Klassen für Lernbehinderte wurde eine Klassengröße von nur acht Schulkindern zulässig. Zudem wurden mehrere Standorte einer Schule zulässig:

„Bei besonders ungünstigen Schulwegen dürfen die Schuljahrgänge 1 bis 4 der Schulen für Lernbehinderte bei Erhaltung der organisatorischen Einheit der Schulen auf mehrere Standorte verteilt werden.“ (ebd. 167ff)

Im Jahr 1984 wurde den Schulträgern in Niedersachsen eine weitere schulorganisatorische Möglichkeit eröffnet. Der Erlass „Schulen für Lernbehinderte (Sonderschulen) bei zurückgehenden Schülerzahlen“ vom 27.03.1984 (SVBl. 1984, 115) sah vor:

„Zur Erhaltung eines wohnortnahen Angebotes sind im Rahmen der Bestimmungen zur Schulentwicklungsplanung Ausnahmen zulässig, wenn unzumutbare Schulwege entstehen würden.“

Die Schulen für Lernbehinderte konnten nun auch Klassen bilden, in denen auch Schulkinder mit einem anderen als dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet wurden. Zudem sollte eine Schule für Lernbehinderte nun nur noch mindestens vier Klassen umfassen (Land Niedersachsen 1984; zitiert nach Freiburg 1994, 170).

Infolge von deutlich zu wenigen Schulschließungen gegenüber dem Schülerrückgang wurden im Bundesdurchschnitt auf einer einzelnen Schule (Verwaltungseinheit) im Jahr 1988 nur noch 90 Schulkinder unterrichtet, und die Schulen umfassten durchschnittlich jeweils nur noch acht Klassen. Eine Reihe von Schulen, insbesondere in wenig dicht besiedelten Regionen, dürfte auch mangels entsprechend großer Schülerschaft weniger als acht Klassen angeboten haben. Für Niedersachsen ist bekannt, dass 1989 nur 58% der Schulen für Lernbehinderte mindestens neun Klassen anboten, in Schulen mit dem Standort in „Kleinstädten und dem Landgebiet“ waren es sogar nur 47% (Freiburg 1994, 216). Dass nicht mehr Schulen geschlossen wurden, dürfte mit dem Wunsch der zuständigen Schulträger nach Beibehalten eines nicht zu weit entfernten Schulangebotes sowie – sofern anwendbar – mit Ausnahmeregelungen zu tun haben (siehe dazu das Beispiel für Nordrhein-Westfalen, Seite 163).

Als ein weiterer Faktor des Schülerrückgangs ist aber auch zu nennen, dass mehr und mehr Regelschulen (bzw. die Schulaufsicht) eine geringere Zahl an Überweisungen auf Sonderschulen anstrebten. Dies ist wohl zumeist auf pädagogische Überzeugungen zurückzuführen, in ländlichen Regionen dürfte aber auch die drohende Schließung der Regelschule aufgrund absinkender Schülerzahlen unter eine vorgesehene Mindestschulgröße ein nicht zu vernachlässigender Faktor gewesen sein.

Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache

Im Bereich der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache gab es nach 1976 eine Expansion an Schulstandorten (1976: 84 Schulen; 1982: 168 Schulen; 1988: 220 Schulen) sowie auch der Schülerzahl (von 1976 bis 1979 plus 30% Schulkinder; von 1979 bis 1982 plus 22%; von 1982 bis 1988 plus 26%). Dazu trug unter anderem auch die verstärkte Orientierung auf Sonderschulen als primären Ort der Sprachheilförderung bei (siehe Kapitel 7, Seite 172). Von 1976 bis 1988 verdreifachte sich die Sonderschulquote von 0,10% auf 0,30%. Die Zahl von fast neun Klassen je Schule im Jahr 1976 wurde bis 1988 beibehalten. Die Klassengröße ging trotz des enormen Schülerzuwachses von zwölf auf zehn bis elf Schülerinnen und Schüler zurück. Während die Klassengrößen im Jahr 1976 noch vier bis fünf Schulkinder unterhalb der Klassen für Lernbehinderte lagen, lag der Unterschied 1988 nur noch bei durchschnittlich weniger als einer Schülerin bzw. einem Schüler je Klasse (0,7). Im Vergleich mit den anderen Klassentypen waren die Klassen nach denjenigen für den Förderschwerpunkt Lernen auch 1988 nach wie vor die mit den meisten Schülern je Klasse.

Schulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Die Zahl der Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ist nach 1976 deutlich angestiegen. Bis 1988 kam ein Drittel mehr Schulangebote hinzu (1976: 178 Schulen; 1982: 214 Schulen; 1988: 236 Schulen). Dadurch wurden die Einzugsbereiche deutlich kleiner. Es kann vermutet werden, dass dabei dem Modell der Schule mit Heim zunehmend Modelle entgegengestellt werden sollten, die einen häufigeren Verbleib im Elternhaus ermöglichten. Dies wurde durch eine Ausweitung an schulischen Standorten unterstützt. Ein Teil der Angebote wurde offenbar als zweiter Förderschwerpunkt an einer anderen Sonderschule, zum Beispiel an einer Schule für Lernbehinderte, eingerichtet.

Durch eine Reduzierung der Klassengröße um mehr als 20% bzw. minus 2,5 Schulkinder je Klasse sowie eine viel kleinere Schulgröße (1976: 75 Schülerinnen und Schüler, 1988: 63) waren die Schulen 1988 so kleine Schuleinheiten wie nie zuvor. Zugleich erhöhte sich bei insgesamt nur kaum steigender absoluter Schülerzahl die Sonderschulquote von 0,13% im Jahr 1976 auf 0,23% im Jahr 1988.

Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Der Aufbau der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung war Mitte der 1970er Jahre noch in vollem Gange und setzte sich von 1979 bis 1988 weiter fort. Die Schulanzahl stieg nach 1979 von 483 Schulen bis 1988 auf 529 um rund 10%. Zugleich ging die Schülerzahl aber um 9.510 Schulkinder bzw. um rund 20% zurück. Verbunden damit waren ein Rückgang der Lerngruppen je Schule von fast 14 auf unter zehn und kleinere Gruppen.

Hintergrund für die vielen Neugründungen auch nach 1979 kann unter anderem das Ziel der kommunalen Schulträger gewesen sein, je Landkreis ein Angebot dieses Förderschwerpunktes anbieten zu können. Auch gesellschaftliche Akteure wie die Lebenshilfe e.V., die sich grundsätzlich für eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf einsetzten, begrüßten und unterstützten den weiteren Ausbau dieses neuen Sonderschultyps. Die schulrechtliche Anerkennung der Bildungsfähigkeit von geistig behinderten Kindern und Jugendlichen und die damit einhergehende bildungspolitische Verantwortung des Staates zum Bau von Schulen für Geistigbehinderte galten gegenüber einer gemeinsamen Beschulung als vorrangig (siehe Kapitel 3, Seite 75).

Schulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung

Bei einem Rückgang der Schülerzahl im Schulwesen (Insgesamt) von 1976 bis 1988 um rund 34% stieg die Sonderschülerzahl im gleichen Zeitraum um 34% an (siehe Kapitel 7). Es wurden

rund 46% mehr Schulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung eröffnet (Anstieg von 90 Schulen auf 131 Schulangebote). Während die Klassengröße sank, stieg die Zahl der Klassen je Schule leicht an. Trotz deutlich gestiegener Anzahl an Schulstandorten lag der durchschnittliche Einzugsbereich einer Schule im Jahr 1988 bei 1.901 km² und war damit etwa 2,5 Mal so groß wie die Stadt Hamburg. Die Schülerschaft mit ihren teilweise ohnehin erheblichen Einschränkungen musste weiterhin immens lange Anfahrtswege bewältigen (entweder zweimal die Woche bei Heimbeschulung oder zehnmal bei täglichem Pendeln von Montag bis Freitag). Es ist anzunehmen, dass mit der Ausweitung der Standorte auch ein Abrücken von den früheren Standorten an Krankenhäusern und Heilkliniken verbunden war.

Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören und Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen

Im Jahr 1976 gab es in den westdeutschen Ländern lediglich 60 Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Hören sowie nur 35 Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen. Bereits die Schließung nur weniger Schulen hätte das Auflösen ganzer überregionaler sonderpädagogischer Kompetenzzentren bedeutet. Zwischen 1976 und 1988 stieg die Zahl der Sonderschulen mit den Förderschwerpunkten Hören und Sehen um ein Drittel an. Der Ausbau an Standorten war vermutlich durch das Ziel einer Verbesserung der Erreichbarkeit für die Schülerschaft begründet. Möglicherweise sollte aber auch ganz bewusst die bislang mit einer Sonderschulüberweisung verbundene Heimunterbringung für die Schülerschaft in Teilen reduziert werden. Während die Schülerzahl im Schulwesen (Insgesamt) von 1976 bis 1988 um rund 34% sank, verringerte sie sich im Förderschwerpunkt Hören nur um 22% und im Förderschwerpunkt Sehen nur um 11%.

Die Schulen mit den Förderschwerpunkten Sehen und Hören umfassten 1988 im Vergleich zu 1976 deutlich weniger Schulkinder je Schule. An den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören ging die Zahl an Klassen je Schule von mehr als 19 auf etwa 13 Klassen je Schule und die Klassengröße von 8,5 auf 7,2 zurück. An den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen gab es schon im Jahr 1976 nur durchschnittlich 12,5 Klassen je Schule, daher wurde in wesentlich größerem Umfang die Klassengröße und nicht die Klassenzahl je Schule reduziert. Eine Absenkung der Klassengröße um ein Viertel (von 8,6 im Jahr 1976 auf 6,4 Schulkinder je Klasse im Jahr 1988) gab es sonst in keinem anderen Schwerpunkt. Allerdings ist für beide Schultypen nicht ausgeschlossen, dass sich auch die Klientel veränderte, zum Beispiel infolge der Abschaffung des schulrechtlichen Begriffs der „Bildungsunfähigkeit“ und einer selteneren Befreiung von der Schulpflicht bzw. deren Ruhen (siehe Kapitel 5, Seite 103). Damit dürfte ein höherer Anteil mehrfach behinderter Schülerinnen und Schüler an diesen Schulen unterrichtet worden sein (z.B. mit dem zusätzlichen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung). Dies machte dann eine intensivere pädagogische Betreuung notwendig, die auch kleinere Klassengrößen erfordern konnte.

8.4 Statistische Kennziffern in der sonderpädagogischen Förderung

8.4.1 Die schulstatistischen Kennziffern

Durch die Verlässlichkeit der Erhebungsmerkmale der Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes war die Analyse spezifischer Kennziffern in langen Zeitreihen über fast 60 Jahre im Rahmen dieser Arbeit möglich (siehe Kapitel 4). Dazu ist jedoch zu bemerken, dass die Länder im Einzelnen für die Erhebung ihrer Daten zuständig waren und sind, wodurch es zu unterschiedlichen Erhebungsweisen kommt. Es werden daher in der amtlichen Schulstatistik auch nur diejenigen Kennzahlen veröffentlicht, die in allen Bundesländern auf die gleiche Weise

gemäß KMK-Definitionenkatalog erhoben wurden (siehe Kapitel 4). Daher können eben nicht immer alle Kennzahlen in die Statistik aufgenommen und auf Bundesebene dargestellt werden. In einem Artikel in der Publikation „Wirtschaft und Statistik“ des Statistischen Bundesamtes hieß es 2014: „Im Bereich der amtlichen Schulstatistiken liegen lückenhafte Informationen zum sonderpädagogischen Förderbedarf vor“ (Malecki 2014, 591). Im Folgenden wird auf die statistischen Schwierigkeiten hinsichtlich der hier analysierten Kennziffern eingegangen.

Sonderschulische Angebote: Bis 1985 veröffentlichte die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes lediglich die Zahl der sonderschulischen Verwaltungseinheiten. Damit waren weder Schulen mit mehreren Standorten noch Schulen mit mehreren Schwerpunkten identifizierbar. Ab 1985 wurde daher auf die Statistik der KMK zurückgegriffen. Im Jahr 1997 endete dann die Berichterstattung nach Sonderschultyp sowohl in der Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes als auch in der KMK-Statistik gänzlich. Die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes veröffentlicht seitdem nur noch die Zahl der sonderschulischen Verwaltungseinheiten insgesamt. Nur für das Jahr 2008 war anhand einer Sonderauswertung ein bundesweiter Blick auf das Angebot nach Förderschwerpunkt möglich (vgl. die Auswertungen in den Kapiteln 6 und 7).

Dass eine statistische Erhebung auch bei vielfältigen Bildungsgängen leistbar ist, zeigt zum Beispiel die Statistik zu den Beruflichen Schulen seitens der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Fachserie 11 Reihe 2). Dort werden alle Angebote an Bildungsgängen einzeln erfasst, also auch mehrere Angebote an einem Schulstandort.

Schülerinnen und Schüler nach Klassentyp: Eine statistische Besonderheit ist bis heute, dass die Zählung der Sonderschülerinnen bzw. Sonderschüler nur im Rahmen des von ihnen besuchten Klassentyps erfolgt. Der Klassentyp wiederum wird anhand des am häufigsten in der Klasse vorkommenden primären Förderschwerpunktes ermittelt (siehe Kapitel 4, Seite 97). Die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes hat diese kategoriale Zuordnung seit 1955 unverändert gelassen. Schulkinder mit mehreren Förderschwerpunkten werden somit nur mit einem einzigen Förderschwerpunkt erfasst. Die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes konnte folglich in weiten Teilen nicht die reale Situation an den Sonderschulen abbilden. Die Statistik ist in dieser Hinsicht unterkomplex. Besondere Klassen, wie zum Beispiel die bayerischen „Sonderpädagogischen Diagnose- und Förderklassen“, können gar nicht erfasst werden, da sie keinem Förderschwerpunkt zugeordnet werden können. Damit wurden 2012 etwa 10.000 Sonderschulkinder als „Sonstige Sonderschülerinnen und -schüler“ erfasst (siehe Kapitel 7, Seite 261).

Diese Kategorie lässt einerseits den tatsächlichen Förderschwerpunkt dieser Kinder und Jugendlichen nicht erkennen, andererseits führt die Verwendung dieser Kategorie statistisch zu Verzerrungen der Ergebnisse für die anderen Förderschwerpunkte. Es treten so im Zeitverlauf in der Statistik nicht verifizierbare Trends auf. Zum Beispiel kann die Quote eines Förderschwerpunktes absinken, weil mehr Schülerinnen und Schüler in der Kategorie „Sonstige Sonderschülerinnen und -schüler“ erfasst wurden. Zudem sind auch Ländervergleiche kaum noch möglich und sinnvoll. Anhand der kürzlich erfolgten Veränderungen der statistischen Kategorie mit Neuaufnahme der statistischen Kategorie „Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE)“ ist zu sehen, dass zumindest die KMK das Problem der bisherigen Statistik durchaus kennt. Mit den Änderungen wurde die Berichtslage in der KMK-Statistik zwar wieder etwas besser, das oben genannte Grundproblem bleibt aber bestehen.

Lernzielgleich und lernzielfferent unterrichtete Schülerinnen und Schüler: Bislang erlauben weder die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes noch die statistischen Veröffentlichungen

der KMK eine Analyse des Anteils an Sonderschülerinnen und -schülern, die lernzielgleich bzw. lernzielfferent unterrichtet werden. Nutzer dieser statistischen Quellen können daher nur davon ausgehen, dass lediglich die Schulkinder in Klassen mit den Förderschwerpunkten Lernen oder Geistige Entwicklung lernzielfferent unterrichtet werden. Dass die Lernbedingungen innerhalb der einzelnen Klassentypen in teilweise großem Umfang durch lernzielfferent unterrichtete Schulkinder geprägt sind, wird seit 2011 durch die Landesschulstatistik Nordrhein-Westfalen aufgezeigt (vgl. die jeweiligen Abschnitte „Zentrale Ergebnisse“ in Kapitel 7).

Sonderpädagogische Lehrkräfte und andere Lehrkräfte an Sonderschulen: Bis 1974 konnte anhand der Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes der Anteil der sonderpädagogischen Lehrkräfte an Sonderschulen berechnet werden. Danach änderte sich die Erhebungsart, und der Anteil der sonderpädagogischen Lehrkräfte konnte nun lediglich auf der Annahme berechnet werden, dass alle Lehrkräfte mit Sonderschullehramt auch an Sonderschulen arbeiteten. Ob dies aber tatsächlich der Fall war, ist ungewiss. Auch ist seitdem unbekannt, welche formalen Qualifikationen die Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Lehrbefähigung an Sonderschulen aufweisen.

8.4.2 Sonderpädagogische Förderung an Sonderschulen

Die schulstatistischen Kennziffern wurden in den vergangenen 60 Jahren nur wenig verändert bzw. weiterentwickelt. Dadurch wurde zum einen die große Variabilität der Organisation sonderschulischer Förderung nicht immer hinreichend abgebildet, zum anderen wurden spezifische Aspekte nicht ausreichend dargestellt. Im Hinblick auf eine Abbildung der tatsächlichen schulorganisatorischen Bedingungen wäre daher eine Aufnahme neuer Kennziffern in die Statistik sinnvoll. Zunächst ist jedoch zu erläutern, dass statistische Kennziffern im Bereich des Schulwesens drei Gesichtspunkte abbilden können (Eckert 2010, 593). Daher gibt es

- Kennziffern, die sich auf Voraussetzungen für Prozesse beziehen (z.B. Lehrpersonen, Merkmale von Schulkindern),
- Kennziffern zum Bildungsprozess selbst, zu dessen Qualität oder Verlauf (z.B. Klassengröße, Unterrichtsausfall, Schüler-Lehrer-Relation usw.) und
- Kennziffern, die sich auf die Ergebnisse von Bildungsprozessen beziehen (z.B. erworbene Schulabschlüsse, Abgänger ohne Abschluss, Klassenwiederholungen, Übergänge).

Im Hinblick auf die Abbildung von schulorganisatorischen Bedingungen im Sonderschulwesen sind insbesondere die ersten beiden Typen von Kennziffern von Bedeutung. Weiter ist zu betonen, dass viele Kennziffern allein betrachtet nur über wenig Aussagekraft verfügen und erst eine Kombination verschiedener Kennziffern einen gewissen Erkenntnisgewinn ermöglicht. Vor diesem Hintergrund ist die zukünftige Erhebung und Veröffentlichung der folgenden Kennziffern und Kennzifferkombinationen vorzuschlagen:

Sonderschülerinnen und -schüler mit Angabe des primären Förderschwerpunktes: Diese Kennziffer würde die Verteilung der Schülerschaft im Sonderschulwesen nach Förderschwerpunkt deutlich besser abbilden als die derzeitige Erfassung im Rahmen des Klassenverbandes. Läge diese Kennziffer in Kombination mit dem von einer Schülerin bzw. einem Schüler besuchten Klassentyp vor, so würden die heterogenen Zusammensetzungen der Klassen an Sonderschulen eindeutiger abgebildet.

Schülerinnen und Schüler mit Angabe der besuchten Jahrgangsstufe: Der Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ hat bereits die Verteilung der Schülerschaft nach Klassentyp auf die einzelnen Jahrgangsstufen dargestellt. Dabei stellte sich heraus, dass die Verteilung je nach Förderschwerpunkt unterschiedlich ist, das heißt, dass Förderschwerpunkte nicht immer in allen Jahrgangsstufen gleich häufig auftreten. Das betrifft vor allem die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie Emotionale und soziale Entwicklung. Eine solche Auswertung wäre zu versteigen, um Veränderungen zum Beispiel hinsichtlich des Zeitpunktes der Überweisung auf eine Sonderschule abbilden und darstellen zu können, dass Schülerinnen und Schüler mit einigen Förderschwerpunkten zumeist in bestimmten Jahrgangsstufen sonderschulisch gefördert werden (z.B. im Förderschwerpunkt Sprache fast nur in der Primarstufe).

Wenn zusätzlich zu der Verteilung auf die Jahrgangsstufen auch noch eine Angabe über das von einem Schulkind derzeit besuchte Schulbesuchsjahr vorläge (Beispiel: Von 10.000 Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 7 befinden sich 8.000 im 7. Schulbesuchsjahr, 1.500 im 8. Schulbesuchsjahr und 500 im 9. Schulbesuchsjahr), ließen sich weitere Bedingungen der sonderschulischen Förderung wie Zusammensetzung der Klassen nach (ungefährtem) Alter der Schulkinder sowie die Anzahl von genehmigten Schulzeitverlängerungen zumindest näherungsweise aufzeigen (die Statistik enthält Informationen zu verspäteten Einschulungen).

Schülerinnen und Schüler, die lernzieldifferent lernen: Die Analysen der Arbeit konnten anhand einer seit 2011 in Nordrhein-Westfalen veröffentlichten Statistik aufzeigen, wie groß der Anteil an Schülerinnen und Schülern je Klassentyp ist, die lernzieldifferent unterrichtet werden. Es zeigte sich, dass in Nordrhein-Westfalen ein deutlich größerer Teil an Sonderschulkindern lernzieldifferent unterrichtet wird, als aus der Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes hervorgeht. Im Jahr 2014 lernten an Sonderschulen im Land Nordrhein-Westfalen insgesamt rund 85.000 Schülerinnen und Schüler (Primarstufe und Sekundarstufe I). Zu den rund 44.000 Schulkindern, die in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder Geistige Entwicklung lernten (52% aller Sonderschulkinder), kamen noch einmal weitere 7.150 lernzieldifferent unterrichtete Sonderschülerinnen und -schüler, also rund 8%, hinzu. Damit ergibt sich ein Anteil von rund 60% lernzieldifferent unterrichteten Sonderschulkindern im Land gegenüber 52% laut Schulstatistik. Eine zusätzliche Unterteilung in „Lehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen“ und „Lehrplan für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“ wäre eine sinnvolle Erweiterung, um die tatsächlichen pädagogischen Herausforderungen der Arbeit für Lehrkräfte in den jeweiligen Klassentypen darzustellen.

Schüler-Lehrer-Relation: In der Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes werden keine Schüler-Lehrer-Relationen veröffentlicht. Entsprechende Angaben werden zwar in der KMKStatistik veröffentlicht, diese erfolgen aber nur in den beiden Abgrenzungen „Alle Sonderschulklassen zusammen“ sowie „Klassen für Lernbehinderte“. Lügen die Daten zur Schüler-Lehrer-Relation auch für die anderen Klassentypen vor, so würden darin weitere Lernbedingungen an Sonderschulen, wie zum Beispiel Aufteilung der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Kursniveaus oder Doppelbesetzung von Lehrkräften, ebenfalls miteingefasst. Die Lernbedingungen in den unterschiedlichen Klassentypen wären statistisch leichter identifizierbar, als es über die derzeit verfügbare Kennziffer „Klassengröße“ möglich ist.

Sonderpädagogische Lehrkräfte: Die Statistik des Statistischen Bundesamtes veröffentlicht lediglich die Zahl der sonderpädagogischen Lehrkräfte, die im öffentlichen Schulwesen arbeiten. Hier wäre eine Ergänzung um den Einsatzort (Schultyp) dieser Lehrkräfte zu begrüßen. Somit könnte festgestellt werden, inwieweit auch andere Schularten auf sonderpädagogische

Kompetenzen im Kollegium zurückgreifen. Die Schulstatistik weist zudem seit vielen Jahrzehnten nach, dass an Sonderschulen viel mehr Lehrkräfte arbeiten, als es überhaupt sonderpädagogische Lehrkräfte im Schulwesen gibt. Im Schuljahr 2012 waren in den westdeutschen Ländern nur drei von vier Lehrkräften an Sonderschulen auch sonderpädagogische Lehrkräfte (vgl. Autorengruppe BBE 2014, 322). Zielführend im Hinblick auf die Erfassung der tatsächlichen Lernbedingungen wäre daher eine Auswertung hinsichtlich der sonderpädagogischen Lehrkräfte an Sonderschulen mit Angabe der von ihnen studierten sonderpädagogischen Fachrichtungen. Wenn dies noch in Kombination mit einer Erfassung des Klassentyps, in dem sie die überwiegende Zahl ihrer Unterrichtsstunden absolvieren, erfolgte, würden weitere Organisationsbedingungen sichtbar.

Auch die erworbenen Lehramtsabschlüsse der nicht sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte sind hinsichtlich der Organisation der Sonderschulen von Interesse. Es erscheint sinnvoll, dass in zielgleich unterrichtenden Klassentypen auch ein Teil der Lehrkräfte mit der Befähigung für den Unterricht in der Sekundarstufe II arbeitet.

Die Schulstatistik erhebt bislang hinsichtlich des oben dargestellten dritten Gesichtspunktes von Kennziffern, den „Ergebnissen von Bildungsprozessen“, nur wenige Daten. Als Erweiterung und Differenzierung sind in dieser Hinsicht denkbar:

Einschulungen: Bislang ist durch die Schulstatistik nur bekannt, wie viele Schulkinder in der Summe in Sonderschulen eingeschult werden. Der Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ konnte die Einschulungen an Sonderschulen erstmals nach Klassenförderschwerpunkt differenzieren (Autorengruppe BBE 2014, 324, hier: Tab H3-3A). Die deutschlandweit 23.043 Einschulungen in Sonderschulklassen erfolgten am häufigsten in Klassen mit dem Förderschwerpunkt Sprache (27,8%) und in Klassen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (21,9%). Lägen diese Daten regelmäßig und differenziert nach Ländern vor, wäre es möglich, Aussagen zur Wirksamkeit von Frühfördermaßnahmen sowie zu alternativen schulischen Förderungsmodellen zu treffen.⁸¹

Schulabschlüsse an Sonderschulen: Der Bericht „Bildung und Deutschland 2014“ hat erstmals differenziert nach dem zuletzt besuchten Sonderschultyp dargestellt, welche Abschlüsse die Absolventinnen und Absolventen der Sonderschulen erreicht haben. Dabei stellte sich heraus, dass zum Beispiel an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung 25,1% der Schülerinnen und Schüler den Abschluss der Schule für Lernbehinderte und 41,7% den Abschluss der Schule für Geistige Entwicklung erworben haben. An Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen hat dagegen ein Anteil von 8,5% bzw. 25,9% der Schulabsolventinnen und -absolventen diese Abschlüsse jeweils erworben (Autorengruppe BBE 2014, Webtabelle H3-25web). Eine Verstetigung der Datenerhebung könnte einen deutlicheren Einblick in den tatsächlichen pädagogischen Alltag der Sonderschulen bezüglich der dort geleisteten Differenzierung in den oberen Jahrgangsstufen erlauben.⁸²

Wechsel von Sonderschulen an Regelschulen: Aus den derzeit erhobenen Daten der Schulstatistik ist nicht ersichtlich, wie viele Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit von einer Regel- an eine Sonderschule oder wieder zurück von einer Sonderschule auf eine Regelschule wechseln. Mit der Erhebung dieser Kennziffer würde zunächst das Verhältnis von Schulwechseln

81 Im Oktober 2016 wurde die Schulstatistik der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder für das Berichtsjahr 2015 veröffentlicht, die erstmals entsprechende Daten für einzelne Länder enthielt.

82 Im Oktober 2016 wurde die Schulstatistik der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder für das Jahr 2015 veröffentlicht, die erstmals entsprechende Daten für einzelne Länder enthielt.

aufgezeigt. Insbesondere hinsichtlich der Rücküberweisungen von Sonderschulen auf Regelschulen wäre es von Interesse, wie oft ein sonderpädagogischer Förderbedarf bestehen bleibt, also ob die Schülerin oder der Schüler zur Integrationsschülerin bzw. zum Integrationsschüler wird oder ob der sonderpädagogische Förderbedarf vollständig aufgehoben wird. Aufgrund der Tatsache der unterschiedlich stark besetzten Jahrgänge und des Auftretens bestimmter Förderbedarfe in verschiedenen Lebensaltern wäre bei der Erhebung der Kennziffer eine Differenzierung nach Klassentyp wünschenswert, da eine Gesamtsumme nur wenig Aussagekraft besäße.

Zudem wäre auch die Erhebung von folgenden Kennziffern wünschenswert, die grundsätzlich die Lernbedingungen des Sonderschulbesuchs, aber auch den Schulbesuch als Integrationsschülerin bzw. Integrationsschüler prägen können:

Schülerinnen und Schüler, die einen individuellen Schülerbeförderungsverkehr in Anspruch nehmen: Im Rahmen der Arbeit konnte herausgestellt werden, dass die Einzugsbereiche von Sonderschulen teilweise enorm groß sind. Es ist daher davon auszugehen, dass viele Sonderschulkinder auf die Bereitstellung eines individuellen Schülerbeförderungsverkehrs angewiesen sind. Erfasst wird in dieser Hinsicht jedoch nicht, wie häufig und in welchen Fällen die Schulträger diesen überhaupt genehmigen. Die Erhebung einer solchen Kennziffer würde außerdem Aufschluss über die genauen Kosten eines Schulbesuchs bei sonderpädagogischem Förderbedarf ermöglichen. Die Erhebung für die Sonderschulen müsste dabei in einer Abgrenzung nach Klassentyp erfolgen, da zu erwarten ist, dass die Selbstständigkeit bzw. Sicherheit im Straßenverkehr abhängig vom Förderschwerpunkt unterschiedlich stark ausgeprägt ist.

Umfang und Qualifikation des sonstigen Personals: Insbesondere an Sonderschulen, aber auch an Regelschulen arbeitet zur Ergänzung des Unterrichtsbetriebs eine gewisse Anzahl an nicht unterrichtendem Personal. Zu diesem Personal gehören unter anderem personengebundene oder gruppengebundene Assistenten, Schulsozialarbeiter sowie Erzieher. Über dieses Personal und seine Qualifikation liegen bislang jedoch keine Daten vor. Die Sonderauswertung für den Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ bemühte sich zwar, derartige Daten zu erheben, was aber aufgrund von Schwierigkeiten hinsichtlich der institutionellen Zuordenbarkeit nicht gelang (Malecki 2014, 601; Ergebnisse für Nordrhein-Westfalen: vgl. Kißgen et al. 2013; Ergebnisse für Bayern vgl. Bayerischer Beiratsrat et al. 2015). Diese Kennziffer könnte der weiteren Abbildung der tatsächlichen Investitionen in sonderpädagogische Förderung bzw. jeglicher Art von zusätzlicher Förderung im Rahmen des Schulbesuchs dienen.

8.4.3 Sonderpädagogische Förderung an Regelschulen

Die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes berichtet seit dem Jahr 1999 über die Zahl an Schülerinnen und Schülern, die an einer Regelschule sonderpädagogisch gefördert werden. Hier sind insgesamt nur wenige Daten vorhanden, die Art der Berichterstattung wurde seitdem auch nicht ausdifferenziert. Hinsichtlich des Förderortes Regelschule, der inzwischen der Schulort für etwa ein Drittel aller Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist, wäre die Aufnahme von einigen zusätzlichen Kennziffern in die schulstatistischen Veröffentlichungen sinnvoll, um die Organisationsbedingungen an den Regelschulen sowie die Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu analysieren.

Zunächst sind prinzipiell die oben genannten Erweiterungen hinsichtlich der Erfassung der sonderschulischen Förderung denkbar. Hinzu kommen spezifische Merkmale integrativer Beschulung – die aber nur insoweit statistisch relevant und zu erheben möglich wären, solange

es auch bei den heutigen Kategorien der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte bleibt. Davon ist aber zum einen nicht auszugehen, wie ein internationaler Vergleich zeigt (Moser & Dietze 2015). Zum anderen findet heute ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren insbesondere in den Bereichen Lernen, Sprache sowie Emotionale und soziale Entwicklung nicht oder zumindest nicht mehr in den ersten Schuljahren statt. Die Schülerinnen und Schüler sind daher statistisch nicht mehr identifizierbar.

Schülerinnen und Schüler nach Jahrgangsstufe: Ein Schulkind mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ist Teil einer Regelschulklasse. Bislang vermerkt die Schulstatistik auf Bundesebene jedoch nur den besuchten Schultyp. Eine Information über die dort besuchte Jahrgangsstufe sowie den Bildungsgang der Klasse (Haupt-, Real-, Gymnasialklasse, Gesamtschulklasse, sofern vorhanden: Förderstufe, meist in der 5. und 6. Jahrgangsstufe) würde einen detaillierteren Einblick dahingehend geben, in welchen Klassentypen diese Schulkinder lernen. Somit könnte zum Beispiel untersucht werden, ob etwa Gesamtschulklassen überproportional häufig Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichten und welche Unterschiede zwischen den einzelnen Förderschwerpunkten bestehen.

Informationen über Schulen, die Schülerinnen und Schüler integrativ unterrichten: Derzeit liegen keinerlei Informationen über die Regelschulen vor, die Schulkinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten. Hier wäre zum einen die Anzahl an Schulen nach Schultyp von Interesse. Zum anderen wäre es von Interesse, ob an integrativen Regelschulen häufiger als an anderen Schulen ein Ganztagsangebot besteht.

Integrationsschülerinnen und -schüler, die lernzieldifferent unterrichtet werden: Integrationsschülerinnen und -schüler werden derzeit nach ihrem Hauptförderschwerpunkt erfasst. Ergänzend hinzukommen könnte eine Angabe darüber, wie viele dieser Kinder und Jugendlichen zusätzlich auch lernzieldifferent lernen. Die Landesschulstatistik Nordrhein-Westfalen zeigt auf, dass das Vorliegen eines zusätzlichen sonderpädagogischen Förderbedarfs im Schwerpunkt Lernen oder Geistige Entwicklung die Förderortentscheidung offensichtlich in einigen Förderschwerpunkten prägt (vgl. die jeweiligen Aussagen in den Abschnitten „Zentrale Ergebnisse“ in Kapitel 7).

Sonderpädagogische Lehrkräfte, die hauptsächlich an Regelschulen tätig sind: Inzwischen lernen rund ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einer Regelschule. Mehr und mehr wird damit die Regelschule auch zum Tätigkeitsort für sonderpädagogische Lehrkräfte. So standen zum Beispiel im Schuljahr 2014 im Land Hessen 1.816 Stellen für sonderpädagogische Lehrkräfte zur Unterstützung der Regelschulen zur Verfügung (Hessischer Landtag 2015). An Sonderschulen unterrichteten im gleichen Jahr 7.619 voll- oder teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik für das Jahr 2014).

8.4.4 Förderung ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf

Angesichts der zunehmenden Veränderungen von Tätigkeiten der sonderpädagogischen Lehrkräfte sowie veränderter schulrechtlicher Kategorisierungen der Schülerinnen und Schüler (Melzer und Hillenbrand 2005) tritt auch die Frage in den Vordergrund, wie viele Lernende mit sonderpädagogischen Angeboten ohne eine vorherige amtliche Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in Berührung kommen.

Für diesen Fall enthält die Schulstatistik des Statistischen Bundesamtes derzeit überhaupt keine Daten. Dabei steigt die Bedeutung als Aufgabenfeld für sonderpädagogische Lehrkräfte sowie

als Aufgabe der Regelschulen, wie das Beispiel Hessen zeigt. Im Jahr 2014 wurden dort 7.200 Schulkinder integrativ an einer Regelschule unterrichtet. Hinzu kamen aber noch 28.288 Kinder und Jugendliche, die im Sinne von „Vorbeugenden Maßnahmen“ beraten und unterstützt wurden. Diese Schülerzahl entsprach einem Anteil von 4,8% der hessischen Schülerschaft (ohne Schülerinnen und Schüler in Vor- und Abendschulen und ohne Sonderschulen, Hessischer Landtag 2015).

Es ist anzunehmen, dass zukünftig in allen Ländern steigende Anteile von Schulkindern mit „nicht statusgebundenen“ Angeboten der sonderpädagogischen Lehrkräfte in Berührung kommen werden. Damit verlieren die bisherigen veröffentlichten Kennziffern an Aussagekraft, da sie vor allem sonderschulische Förderung in den Blick nehmen und integrative Förderung nur unzureichend betrachten.

In dieser Hinsicht kann auch auf den Artikel 31 der UN-BRK verwiesen werden, der die Vertragsstaaten zu entsprechender Datensammlung und statistischen Veröffentlichungen verpflichtet (UN-BRK 2009, Art. 31). Eine insbesondere in diesem Zusammenhang denkbare Kennziffer wäre der Anteil an Schulkindern, die einen Nachteilsausgleich erhalten. Denn ein jedes Schulkind kann unabhängig von einem sonderpädagogischen Förderbedarf und der besuchten Schulform einen individuellen Nachteilsausgleich erhalten. Mögliche Nachteilsausgleiche sind zum Beispiel Schreibzeitverlängerung, Sehhilfen oder die Möglichkeit einer mündlichen anstelle einer schriftlichen Prüfung.

Eine Erfassung von Daten zu den Fragen, wie viele Schulkinder nach Klassentyp einen Nachteilsausgleich erhalten und inwieweit Unterschiede zwischen den Jahrgangsstufen bestehen, würde weitere Einblicke in den pädagogischen Alltag an Regelschulen ermöglichen. Gäbe es eine solche Erfassung, könnte nachvollzogen werden, ob der Ausbau eines inklusiven Schulwesens insgesamt, aber auch schulgesetzliche Veränderungen wie zum Beispiel hinsichtlich der Untersagung der Feststellung bestimmter sonderpädagogischer Förderschwerpunkte in einzelnen Klassenstufen zu einem Anstieg von Feststellungen dieser Art führen oder nicht.

8.5 Zusammenfassung: Forschungsergebnisse und Forschungsperspektiven

Rechtsentwicklung

Hinsichtlich der Geschichte des Sonderschulwesens bis 1945 konnte dargestellt werden, welche Organisationsformen und welche spezifischen Organisationsbedingungen sich bereits früh entwickelten. Im Zentrum standen dabei der hohe Grad an innerer Differenzierung, die überwiegende Vollzeitunterbringung in Heimen mit Ausnahme der Hilfsschule und ein hoher Anteil an Einrichtungen in nichtöffentlicher Trägerschaft. Die Hilfsschule erlebte ab etwa 1880 eine enorme Expansion und war bald die häufigste Sondereinrichtung für behinderte Schulkinder. Sie blieb dabei aber zunächst eine städtische Schule, die als Halbtagschule angelegt war. Die Gesetzgebung ab den 1920er Jahren führte dann dazu, dass der Unterricht behinderter Kinder und Jugendlicher von einem lokal oder regional organisierten Anliegen zu einer gesamtstaatlichen Aufgabe wurde. Die Beschulung behinderter Schulkinder erfolgte jedoch nach wie vor in besonderen Einrichtungen und getrennt von nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern. Nach 1945 wurde für den Wiederaufbau des Schulwesens zunächst auf Basis von Vorgaben der vorangegangenen Jahrzehnte weitergearbeitet bzw. standen neue Rechtsvorgaben inhaltlich in einer Traditionslinie mit denen der Vergangenheit. Folglich wurde das Sonderschulwesen erneut in einer hochdifferenzierten Form auf- und dann stetig weiter ausgebaut.

Die Dokumente des VDH bzw. des VDS und der KMK benannten in den 1950er bis 1970er Jahren sehr konkrete zu erwartende Sonderschulquoten. In einigen Dokumenten (VDH 1954, KMK 1972) wurden zudem auch Empfehlungen zu Klassengrößen und Zahl der Klassen je Schule ausgesprochen (siehe oben, Seite 269ff). Aufgrund einer großteiligen Übernahme der Inhalte der VDH-Denkschrift 1954 durch den Deutschen Städtetag in seiner Entschließung im Jahr 1955 sowie durch das Berechnen von fehlenden Sonderschulplätzen im Jahr 1973 durch den Deutschen Bildungsrat auf Basis der Quotenangaben der KMK-Empfehlung von 1972 ist anzunehmen, dass sich in der Folge auch die einzelnen Länder und die äußeren Schulträger an diesen Empfehlungen und den dort formulierten weiteren Ausbaubedarfen orientierten.

Hinsichtlich der rechtshistorischen Entwicklung wurden überwiegend die Akteure auf der Bundesebene betrachtet. Allerdings liegt in Deutschland die Gestaltungshoheit des Schulwesens seit 1949 bei den Landesparlamenten der Bundesländer. Landesgeschichtliche Arbeiten würden daher weiteren Aufschluss über die Entwicklung des Sonderschulwesens ermöglichen, zumal in den einzelnen Bundesländern auch unterschiedliche Organisationsbedingungen entstanden sind, wie die schulstatistischen Auswertungen dieser Arbeit verdeutlicht haben.

Auch in der DDR existierte ein differenziertes Sonderschulwesen, allerdings in einer anderen Organisationsstruktur als in der Bundesrepublik (zusammenfassend: Ellger-Rüttgardt 1998b). Hinsichtlich der Rechtsentwicklung nach 1990 wäre vor allem die Frage nach der Übernahme von Regelungen aus den westdeutschen Ländern oder erfolgten Modifizierungen zu untersuchen. Angesichts der in einigen ostdeutschen Ländern noch einmal sehr viel niedrigeren Bevölkerungsdichten könnte eine Analyse der Organisation des Sonderschulwesens in der DDR bzw. seit 1990 in den ostdeutschen Ländern analog zu den Forschungsinhalten dieser Arbeit eine weitere Forschungsperspektive darstellen.

Rückgang der Schülerzahl im Schulwesen (Insgesamt) von 1976 bis 1988

Von 1976 bis 1988 ging die Zahl der Schülerinnen und Schüler im Schulwesen (Insgesamt) von 10,03 Millionen auf 6,60 Millionen, also um 34,3%, zurück. Diesem Rückgang im Schulwesen (Insgesamt) stand jedoch in den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung, Sehen und Hören ein geringerer Rückgang der Schülerzahlen um jeweils nur 8,9%, 11,2% und 21,6% gegenüber. Im Förderschwerpunkt Lernen sank die absolute Schülerzahl mit 54,7% sogar stärker als im Schulwesen (Insgesamt). In den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung sowie Sprache gab es mit 12,0%, 34,2% und 99,2% sogar ansteigende absolute Schülerzahlen. Dies führte in Kombination mit der gegenläufigen Entwicklung im Schulwesen (Insgesamt) im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung von 1976 bis 1988 zu einer Verdoppelung der Sonderschulquote und im Förderschwerpunkt Sprache sogar zu einer Verdreifachung (siehe oben, Seite 278ff).

Die Zahl der Sonderschulen stieg in diesem Zeitraum dagegen in allen Förderschwerpunkten an, auch in Förderschwerpunkten, in denen leicht sinkende absolute Schülerzahlen vorlagen. Die einzige Ausnahme von dieser Entwicklung stellte erneut die Schule für Lernbehinderte dar: Dort ging die Zahl der Schulen von 1.822 auf 1.493 Schulen, also um 18,1%, zurück. Dieser Rückgang fiel aber nicht so stark aus, wie es der Rückgang der absoluten Schülerzahlen um mehr als 50% erwarten ließe.

Im Vergleich von 1988 bis 2012 sank die Schülerzahl im Schulwesen (Insgesamt) um weitere 5,2%. Die absolute Sonderschülerzahl stieg dagegen um 16,2% an, infolgedessen erhöhte sich die „Sonderschulquote Insgesamt“ von 3,76% auf 4,61%. Mit einem differenzierten Blick auf die dazwischenliegenden Jahre wird jedoch deutlich, dass die Schülerzahlentwicklungen schon

seit 2003 wieder parallel zueinander verliefen, da sowohl die Schülerzahl im Schulwesen (Insgesamt) als auch im Sonderschulwesen rückläufig war. Von 2009 bis 2012 sank die absolute Schülerzahl im Sonderschulwesen mit einem Rückgang von 8,0% sogar stärker als die Schülerzahl im Schulwesen (Insgesamt) mit einem Anteil von 6,2% (eigene Berechnung auf Basis von Tab. A2 und Tab. A3).

Zukünftig ist mit weiterhin sinkenden Schülerzahlen im Schulwesen (Insgesamt) zu rechnen, insbesondere in ländlichen Gebieten (Autorengruppe BBE 2010, Kapitel H). Fraglich ist jedoch, ob diese Entwicklung tatsächlich auch einen Einfluss auf die absolute Zahl an Sonderschülerinnen und -schülern haben wird oder ob die Sonderschülerzahlentwicklung nicht wie in den Jahren 1976 bis 1988 abgekoppelt vom Schulwesen (Insgesamt) verlaufen wird. Eine Einschätzung wäre hier rein hypothetisch. Außerdem ist die Entwicklung auch von der zukünftigen jeweiligen Steuerung in einem Bundesland abhängig, zum Beispiel in Form einer Deckelung der Sonderschulquote.

Insgesamt ist aber davon auszugehen, dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler auf Sonderschulen zukünftig in jedem Fall sinken wird. Um die Vorgaben der UN-BRK zu erfüllen, wird wohl eine Mehrheit der Kinder und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zukünftig im Rahmen von inklusiver Bildung beschult werden.

Zu beachtende Aspekte der zukünftigen Entwicklung sonderschulischer Angebote

Ein weiterer zu erwartender Rückgang der Zahl an Sonderschülerinnen und -schülern stellt eine enorme Herausforderung für die bestehenbleibende Sonderschulstruktur dar. Diesbezüglich sind verschiedene Aspekte der zukünftigen Entwicklung beachtenswert:

- Es sollte Klarheit darüber geschaffen werden, welche Organisationsstandards an den Sonderschulen absehbar noch erreicht werden sollen und können. Empirische Forschung sollte diesen Prozess begleiten und eruieren, ob dabei bislang bestehende Organisationsstandards weiterhin beibehalten, neue definiert oder derzeit bestehende gänzlich aufgehoben werden und stattdessen lediglich das Bereitstellen von Sonderschulplätzen ohne Rücksicht auf weitere Organisationsstandards ermöglicht wird.
- Sonderschulen mit zwei und mehr Klassentypen dürften angesichts der Entwicklung zurückgehender Schülerzahlen weiter an Relevanz für das Bereitstellen eines sonderschulischen Angebotes gewinnen. Schon 2008 waren in Hessen von den insgesamt zwölf sonderschulischen Angeboten im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung nur drei Angebote in Form einer eigenständigen Sonderschule organisiert. Das bedeutet also, dass die übrigen neun Angebote an einer Schule gemeinsam mit Klassen eines anderen Förderschwerpunktes angeboten wurden. Unter den insgesamt 23 sonderschulischen Angeboten im Förderschwerpunkt Sprache waren nur sieben als eigenständige Schulen (mit Vorklassen) eingerichtet. Zehn Angebote bestanden in Kombination mit einem anderen Sonderschultyp. Weitere sechs waren in Kombination mit einer Grundschule organisiert (Hessisches Statistisches Landesamt 2008). Eine gemeinsame Organisation von sonderschulischen Angeboten im Förderschwerpunkt Sprache mit Regelschulangeboten wurde 2014 auch in Niedersachsen vorgenommen. Hier war die sonderschulische Förderung sogar bereits überwiegend in Kombination mit einer Grundschule als eine gemeinsame Schuleinheit organisiert (Weishaupt 2017, 49). Das Zusammenführen mehrerer sonderschulischer Angebote in eine Sonderschule oder die gemeinsame Organisation mit einer Regelschule führt zu einer höheren Zahl an Schulkindern je Schule. Daher könnte dies zukünftig eine Möglichkeit sein, um sonderschulische Standorte und Angebote auch in Zeiten sinkender Schülerzahlen aufrechtzuerhalten.

- Die Auswertungen für Nordrhein-Westfalen hinsichtlich des Anteils lernzielfferent unterrichteter Schülerinnen und Schüler an den einzelnen Sonderschultypen haben ergeben, dass die steigenden Integrationsanteile offenbar zu einem Anstieg an mehrfach förderbedürftiger Schülerschaft führen. Auf den Sonderschulen verbleiben daher zukünftig wohl eher diejenigen Kinder und Jugendlichen, bei denen ein erhöhter oder ein weiterer sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird. Hier könnten dann auch veränderte Ressourcenzuweisungen von Lehrkräften notwendig werden.
- In Städten mit derzeitigem Bevölkerungswachstum erscheint es im Zuge von Neugründungen von Regelschulen sinnvoll, gleich in der Planungsphase über eine grundsätzliche im Schulprofil verankerte inklusive Förderung von Schulkindern nachzudenken und diese anzubieten. Für den ländlichen Raum mit starkem Bevölkerungsrückgang kann im Übrigen die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern an Regelschulen auch der Standortsicherung dieser Schulen dienen. In Fällen, in denen die Schließung einer Regelschule wegen des Absinkens unter eine Mindestschülerzahl droht, könnte die Verlagerung der sonderpädagogischen Förderung an eine Regelschule (in einer inklusiven Konzeption) möglicherweise eine Perspektive für den weiteren Bestand der jeweiligen Regelschule bieten.
- Ein inklusives Schulsystem muss hochspezialisierte Angebote der Förderung für Kinder und Jugendliche mit einem besonders hohen Förderbedarf bereitstellen. Dies betrifft zum einen den Bereich des Förderschwerpunkts „Kranke“ sowie zum anderen den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, wo Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls auch eine Gefahr für sich oder andere Schulkinder darstellen.
- Die obere Grenze des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung ist nach wie vor mit dem nicht erfolgreichen Besuch des Bildungsgangs für Lernbehinderte verbunden. Seitens der empirischen Bildungsforschung sollte im Blick behalten werden, ob und inwieweit nicht mehr gestattete Einschulungen an Schulen für Lernbehinderte oder auch die schulgesetzlich nicht mehr mögliche Feststellung des Förderschwerpunktes Lernen in den unteren Jahrgangsstufen zu einem veränderten Ergebnis der sonderpädagogischen Überprüfungsverfahren sowie Förderortentscheidung führen. Ein Indiz für Veränderungen ist der in Kapitel 7.3 genannte Anstieg des Anteils an Schülerinnen und Schülern, die schon mit der Einschulung eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besuchen. Zudem besteht die Möglichkeit, dass sich die Klientel der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in der Tendenz verändert. So erscheint etwa eine häufigere Feststellung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung denkbar, während dahinter objektiv vor allem ein besonders hoher Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen im Grenzbereich zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Verbindung mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung steht.
- Insbesondere die Schulen für die Förderschwerpunkte Hören und Sehen sind bis heute häufig mit einem Heim verbunden. Sie sind institutionell stärker gefestigt als Tagesschulen und – sofern mit einer Frühförderereinrichtung oder einer Berufsschule verbunden – auch bedeutende Bildungsstandorte bzw. Bildungszentren (KMK 1998c, 21).

Sonderklassen an Regelschulen

Für den Förderschwerpunkt Lernen wurde aufgezeigt, dass im Jahr 1952 deutschlandweit 7,3% aller lernbehinderten Schülerinnen und Schüler in einer Sonderklasse an einer allgemeinen Volksschule unterrichtet wurden (siehe Kapitel 6, Seite 154f). 1964 betrug der Anteil an Lernbehinderten in Sonderklassen in Baden-Württemberg 9,8%, in Hessen 24,3% und in

Schleswig-Holstein 14,5%. Die Daten der Schulstatistik verfolgten die Entwicklung der Sonderklassen zwar nicht weiter, die Prüfung in einigen Landesschulstatistiken ergab jedoch, dass diese Klassen bis heute nie vollständig verschwunden sind.

Hinsichtlich der Organisation des Unterrichts und der Förderung für Lernbehinderte gab es also eine Art „Nebenentwicklung“ in Form der Sonderklassen an Regelschulen. Wenn man in Zukunft für den Förderschwerpunkt Lernen ein sonderschulisches Angebot ohne Mischung mit weiteren Förderbedarfen erhalten will, wäre die Einrichtung dieser Sonderklassen an Regelschulen eine zumindest denkbare Möglichkeit. Inwieweit in diesen Klassen dann bisherige Standards der sonderschulischen Förderung (alle Schulkinder haben einen sonderpädagogischen Förderbedarf, kleinere Klassengrößen als in Regelschulklassen, vermehrter Klassenlehrerunterricht usw.) beibehalten werden sollen und können, wäre zu diskutieren.

Unter Umständen ist es auch nicht ausgeschlossen, für andere Förderschwerpunkte ebenfalls derartige Sonderklassen an Regelschulen einzurichten (es bestehen bereits Sprachheilklassen an einigen Grundschulen). Diese Sonderklassen können allerdings aufgrund ihres auf längere Dauer angelegten Bestehens nicht als ein Angebot *Inklusiver Bildung* bezeichnet werden.

Einen alternativen Weg zum Erhalt der jetzt noch bestehenden sonderschulischen Angebote ermöglicht derzeit das Land Bayern. Seit dem Schuljahr 2011 ist es dort möglich, dass Sonderschulen auch Schulkinder ohne einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf aufnehmen. Dadurch werden die bisher exklusiven Sonderschulen für Regelschülerinnen und -schüler geöffnet. Diese Sonderschulklassen werden dann zu sogenannten „offenen Klassen an Förderschulen“ (Art. 30a Abs. 7 BayEUG – Zusammenarbeit von Schulen, kooperatives Lernen – letzte Änderung am 23.06.2015). Allerdings können die Schulaufsichtsbehörden in Klassen mit den Förderschwerpunkten Sehen, Hören sowie Körperliche und motorische Entwicklung den Anteil der Schulkinder ohne Förderbedarf auf bis zu 20% pro Klasse begrenzen.⁸³

Binnenorganisation der sonderschulischen Förderung bei lernzielfifferentem Lernen

Für Nordrhein-Westfalen konnte anhand amtlicher Daten festgestellt werden, dass in allen Sonderschultypen ein größerer Anteil der Sonderschulkinder lernzielfifferent lernt, als es bisher durch die Kategorisierung ausschließlich nach besuchtem Klassentyp statistisch abgebildet wird. Es ist anzunehmen, dass dies auch in anderen Bundesländern der Fall ist. Diese Zahlen wären durch die empirische sonderpädagogische Forschung weiter zu eruieren, da die Frage, ob eine Schülerin bzw. ein Schüler lernzielgleich oder lernzielfifferent unterrichtet wird, einen nicht unerheblichen Einfluss auf die einzelschulische Binnenorganisation haben kann.

Zunächst wäre zu prüfen, ob die Landesgesetzgebung überhaupt Vorgaben für die Fälle macht, in denen lernzielgleich und lernzielfifferent unterrichtete Schulkinder gemeinsam in einer Klasse unterrichtet werden. Weiter wäre es von Interesse, was über die schulgesetzlichen Regelungen hinaus mögliche Einflussfaktoren auf die Entscheidungen über die Klassenzusammensetzung sein könnten. Naheliegend ist zunächst, dass die mit Schuljahresbeginn aktualisierte Lernausgangslage sowie der sonderpädagogische Förderplan bei der Verteilung von lernzielgleich und lernzielfifferent unterrichteten Schulkindern auf die Klassen im Vordergrund stehen. Zum Beispiel könnte aber auch das Ziel im Vordergrund stehen, eine Jahrgangsgliederung wie

83 Diese Entwicklung kann nicht mit „Schwerpunktschulen“ gleichgesetzt werden. So entwickeln sich etwa in Berlin seit dem Schuljahr 2016 „Inklusive Schwerpunktschulen“. Dies waren allerdings (mit zwei Ausnahmen im Grundschulbereich) Regelschulen, die spezifische Konzepte zur gemeinsamen Beschulung entwickelt haben. (Quelle: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/inklusion/schwerpunktschulen/> zuletzt geprüft am 23.11.2018). In Nordrhein-Westfalen gibt es eine ähnliche Entwicklung hinsichtlich der Entwicklung von Schwerpunktschulen (<https://www.land.nrw.de/faq-frage-und-antwort/inklusion-18> zuletzt geprüft am 23.11.2018).

im Regelschulwesen zu ermöglichen. Aufgrund einer geringen Schülerzahl je Schule würden dann lernzielgleich und lernzielfferent unterrichtete Schulkinder grundsätzlich in einer Klasse gemeinsam unterrichtet. Ein weiterer Faktor könnte insbesondere in den oberen Jahrgangsstufen auch die Abschlussperspektive der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers sein. So könnten zum Beispiel an Schulen für Lernbehinderte Klassen eingerichtet werden, in denen eine Mehrzahl der Schüler nach dem schuleigenen Abschluss weiter auch einen Hauptschulabschluss anstreben könnte, und andere Klassen, in denen das eher nicht zu erwarten ist. An Schulen mit Heimunterbringung ist es wiederum denkbar, dass die Heimschülerinnen und -schüler zugleich auch eine eigene Klasse bilden sollten. Analysen anhand der Schulstatistik dürften derartige Fragen der Binnenorganisation an Sonderschulen auch in Zukunft nicht vollumfänglich beantworten können. An dieser Stelle erscheinen andere Forschungsmethoden geeigneter, insbesondere Befragungen von Schulleitungen wie der von Willmann flächendeckend erhobene Survey zu den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung aus dem Jahr 2004. Mit diesem Survey konnten die Lernbedingungen an den Sonderschulen deutlicher als durch die Schulstatistik abgebildet werden (siehe Kapitel 6, Seite 194ff).

Organisation der inklusiven sonderpädagogischen Förderung

Hinsichtlich des weiteren Ausbaus von inklusiver Bildung ist zu untersuchen, welche Organisationsbedingungen die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und welche die Schulkinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an den Regelschulen vorfinden. Eine Hochrechnung für 2012 ergab, dass über alle Schultypen hinweg nur in jeder fünften Klasse mindestens eine Schülerin bzw. ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernte (Autorengruppe BBE 2014, 170). Es wäre zu fragen, ob sich mit dem Ausbau inklusiver Bildung der Anteil der Inklusionsklassen von derzeit 20% erhöhen wird oder die heutigen Inklusionsklassen zukünftig lediglich mehr Schulkinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf aufnehmen werden.

Für die Zukunft ist es auch denkbar bzw. sogar wünschenswert, dass sich innerhalb des inklusiven Schulwesens neue Angebote in Hinsicht auf sonderpädagogische Förderung entwickeln. So ist zum Beispiel die Einrichtung von Angeboten denkbar, die nur für einen vorab festgelegten und gegebenenfalls verlängerbaren Zeitraum in Anspruch genommen werden. Solche „Auszeitangebote“, die als „Auszeitklasse“ oder in anderer Form organisiert sein können, können insbesondere eine Möglichkeit für Kinder und Jugendliche mit einem besonders hohen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung darstellen, wenn der Unterricht in einer Regelklasse nicht erfolgreich ist. Solche Angebote könnten auch für Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, aber mit akutem Bedarf an einem befristeten Klassenwechsel bzw. der Unterstützung durch sonderpädagogische Angebote in Betracht kommen. Weiter könnten sich solche Angebote als Alternative zu Maßnahmen wie Ausschluss aus dem Unterricht, Reduzierung der zu besuchenden Unterrichtszeit, Erteilung von Hausunterricht oder Befreiung von der Schulpflicht erweisen.

Wie in der Arbeit dargestellt, treten einige Förderschwerpunkte nur selten auf. So gab es zum Beispiel in den westdeutschen Bundesländern im Jahr 2014 nur 6.188 Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Hauptförderschwerpunkt Sehen (Anhang Tab. A29). Selbst wenn all diese Schulkinder eine Regelschule besuchen würden, wäre bei dieser geringen Schüleranzahl die Frage zu stellen, ob stets eine wohnortnahe Schule besucht oder die Einrichtung von

räumlich, sächlich und personell ausgestatteten Schwerpunktschulen präferiert werden sollte. Nicht nur im Förderschwerpunkt Sehen, sondern auch in den anderen Förderschwerpunkten sind dabei wohl unterschiedliche Antworten je nach dicht und weniger dicht besiedelten Gebieten zuzulassen. In den Stadtstaaten sowie auch in Ballungsgebieten kann ein Angebot von Schwerpunktschulen je Stadtbezirk noch eine „wohnortnahe“ Beschulung bedeuten. In ländlichen Regionen mit großen Einzugsbereichen gilt das für Schwerpunktschulen zum Beispiel in jeder Kreisstadt aber schon eher nicht mehr, da die Schulwege verglichen mit denen von Regelschülern auch dann noch erheblich länger wären. Darüber hinaus ist seitens der Schulaufsicht zu überlegen, ob es auch innerhalb eines Bundeslandes unterschiedliche Lösungsansätze geben kann und muss.

Die Sonderschule in ihrer Organisation als eigenständige Schulform war dazu in der Lage, bestimmte und für die sonderpädagogische Förderung als förderlich betrachtete Aspekte der schulischen Bildung in anderer Form als Regelschulen zu behandeln. Zunächst waren durch die insgesamt kleineren Schuleinheiten und Klassengrößen der Sonderschulen sowie mögliche Doppelbesetzungen durch Lehrkräfte und den Einsatz nichtpädagogischen Personals Sonderschulen prinzipiell darauf eingerichtet, auf die besondere Situation der Schülerschaft individuell zu reagieren. Sonderschulen hielten zudem noch im Jahr 2012 mit 60,7% etwa 10% häufiger als Grundschulen ein Ganztagsangebot vor (siehe Kapitel 5, Seite 133).

Ebenfalls war es den Sonderschulen durch die Eigenständigkeit als Schule prinzipiell möglich, sich der Berufsorientierung ihrer Schülerinnen und Schüler in individuellerer Form als die Regelschulen zu widmen. So war es zum Beispiel möglich, eine erhöhte Zahl an Schülerpraktika oder Unterrichtsmodelle wie vier Tage Schule und einen Tag Praktikum je Woche einzurichten oder die Vermittlung in spezifische Ausbildungsgänge und nachschulische Angebote intensiv zu begleiten. Hinsichtlich aller Modelle inklusiver Bildung ist zu prüfen, inwieweit die Regelschulen in die Lage gebracht werden, diese besonderen Aufgaben der sonderpädagogischen Förderung zu leisten. Wenn inklusive Bildungsangebote hinter den bisherigen sonderschulischen Förderangeboten zurückfallen, kann dies auch dazu führen, dass sich Eltern wieder eine separate Sonderbeschulung für ihre Kinder wünschen.

Unabhängig von der Organisation und der tatsächlichen Umsetzung verändert die Verlagerung von sonderschulischer Förderung hin zu inklusiver Bildung die einzelnen Finanzierungsanteile der verschiedenen Kostenträger an den Gesamtkosten für sonderpädagogische Förderung. Durch einen Schulwechsel auf eine Regelschule wechselt eine Sonderschülerin bzw. ein Sonderschüler gegebenenfalls auch den Schulträger. Wenn ein Schulkind mit sonderpädagogischem Förderbedarf bisher eine Sonderschule in Trägerschaft einer größeren kommunalen Einheit besuchte und neu im Laufe der Schulzeit an eine Regelschule in Trägerschaft einer kleineren kommunalen Einheit wechselt, kann dies eine neue Finanzierungsherausforderung darstellen (Beispiel: Wechsel von einem Landkreis oder einem Zweckverband hin zu einer Gemeinde). Neben den Kosten, die durch den Schulbesuch eines jeden Schulkindes an sich entstehen, fallen nun auch die Kosten für zusätzliche individuelle Ausstattungsbedarfe beim gegebenenfalls kleineren kommunalen Träger an. Im Fall des Wechsels von einer privaten Sonderschule auf eine öffentliche Regelschule entstehen grundsätzlich vorher nicht da gewesene Kosten für die kommunalen Schulträger, da die staatliche Unterstützung von Privatschulen hauptsächlich mit Landesmitteln erfolgt (Rürup 2011). Es ist zu fragen, wie sich kommunale Schulträger angesichts dieser neuen Aufgaben verhalten und ob sich vielleicht neue Finanzierungsmodelle etablieren.

Einbezug privater Schulen in inklusive Bildung

Der Privatschulanteil im Sonderschulwesen lag im Jahr 2002 bei 21,9% (Anhang Tab. A7). Von 2009 bis 2014 wurde ein Rückgang von öffentlichen Sonderschulen bei gleichzeitigem Ausbau privater Schulen festgestellt (siehe oben, Seite 273). In einigen Förderschwerpunkten wurden die Sonderschulkinder zudem bislang fast vollständig durch private Sonderschulen unterrichtet. Die Tatsache von bislang fast ausschließlich bei privaten Trägern liegenden sonderpädagogischen Versorgungsstrukturen könnten ein Hemmnis für den Ausbau von öffentlichen inklusiven Bildungsangeboten darstellen. Da der Großteil der sonderpädagogischen Lehrkräfte nicht beim jeweiligen Bundesland angestellt ist, sondern für einen privaten Schulträger arbeitet, wären Lehrkräfte aus dem privaten Sektor abzuwerben oder von den Bundesländern sogar neu auszubilden.

Hinsichtlich inklusiver Bildungsangebote durch private Regelschulen erscheint eine Entscheidung des Bayerischen Verfassungsgerichtshofs vom 19. Juli 2016 richtungsweisend (Az.: Vf. 1-VII-16). Dieser entschied, dass ein privates Gymnasium die Aufwendungen für die Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus den derzeit gültigen Pauschalzuweisungen des Landes bestreiten müsse. Extrazahlungen wurden abgelehnt. Die Schule könnte aber auf die mobilen sonderpädagogischen Dienste des Landes zurückgreifen und damit Mehrbedarfe abdecken. Das bedeutet, dass eine private Regelschule, die Schulkinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf aufnimmt, keine zusätzlichen Gelder erhält. Es bliebe zukünftig zu untersuchen, wie sich diese Entscheidung auf die Zahl der Schulkinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an privaten Regelschulen auswirkt und ob sich die Mittelzuweisungen in Zukunft gegebenenfalls ändern werden.

Klare Zielvorgaben für die Entwicklung eines inklusiven Schulwesens

Im Blickfeld dieser Arbeit stand die Aufarbeitung und Analyse von *formulierten Organisationsstandards* sowie von *erreichten Organisationsbedingungen* der sonderschulischen Förderung in den westdeutschen Ländern. Insbesondere die KMK und der Sonderschulverband veröffentlichten Empfehlungen zur Organisation des Sonderschulwesens.

In der KMK-Empfehlung von 1972 bzw. in den ergänzenden Empfehlungen zum Unterricht in den einzelnen Sonderschultypen (1978 bis 1982) gab es letztmalig konkrete Orientierungspunkte für die Länder und die Schulträger zum organisatorischen Aufbau der einzelnen Sonderschultypen. Die Analysen der vorliegenden Schulstatistiken im Rahmen dieser Arbeit haben jedoch deutlich gemacht, dass trotz dieser teilweise sehr konkreten Empfehlungen in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Organisationsbedingungen bestanden.

Die UN-BRK von 2006 stellt nun dieses sehr differenzierte und in den Ländern unterschiedlich ausgebaute System der sonderpädagogischen Förderung vor enorme Herausforderungen. Der Bericht „Bildung in Deutschland 2014“ charakterisierte daher die derzeit stattfindenden Veränderungen im deutschen Schulwesen als eine Phase, die geprägt sei durch sich verändernde Denkweisen. Diese Phase sei ein „Feld des Suchens nach gemeinsamen, akzeptablen und über den Einzelfall hinausreichenden Lösungen“ (Autorengruppe BBE 2014, 198).

Im Zuge dieses Umbruchs wäre es möglich, dass die verschiedenen Akteure nun eine Übereinkunft darüber treffen, was die Anforderungen an ein *Inklusives Schulsystem* sind und was eine *Inklusive Schule* auf der Einzelschulebene auszeichnet. Zu klären wäre in diesem Zusammenhang auch, welche Organisationsbedingungen an den verbleibenden Sonderschulen bestehen und in Zukunft ermöglicht werden sollen. Dabei könnten die großen kommunalen Spitzenverbände aufgrund ihrer Position als kommunale Schulträger wie bereits beim Ausbau des

Sonderschulwesens eine besondere Rolle spielen. Der Deutsche Städtetag legte beispielsweise im September 2016 ein Positionspapier *Gestaltung inklusiver Bildungswege* vor, in dem er seine Vorstellungen aus Verbandssicht gegenüber Bund und Ländern zum Ausdruck brachte (Deutscher Städtetag 2016). Auch der *Verband Sonderpädagogik* (bis 2008: Sonderschulverband VDS) veröffentlicht fortlaufend Positionspapiere zur Organisation der sonderpädagogischen Förderung im Rahmen eines inklusiven Schulwesens (Verband Sonderpädagogik 2016). Erstrebenswert sind zudem auch Übereinkünfte auf Ebene der KMK als dem zentralen länderkoordinierenden Gremium im allgemeinbildenden Schulwesen. Ein Beispiel ist der gemeinsame Beschluss mit der Hochschulrektorenkonferenz zur Lehrkräftebildung für ein inklusives Bildungssystem (HRK & KMK 2015; siehe Kapitel 3, Seite 92).

Die Aufgabe sonderpädagogischer Forschung in diesem Prozess des Wandels und der gemeinsamen Entscheidungsfindung der verschiedenen Akteure ist es, das Wissen um Organisationsbedingungen im Sonderschulwesen auf inklusive Bildung zu projizieren, um möglichst gute Bedingungen für sonderpädagogische Förderung auch in Zukunft zu ermöglichen. Letztendlich bietet dies eine Chance, die konkreten Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an den Regelschulen positiv zu gestalten.

Verzeichnisse

Abkürzungsverzeichnis

BW	=	Baden-Württemberg
BY	=	Bayern
BE	=	Berlin
HB	=	Bremen
HH	=	Hamburg
HE	=	Hessen
NI	=	Niedersachsen
NW	=	Nordrhein-Westfalen
RP	=	Rheinland-Pfalz
SH	=	Schleswig-Holstein
Autorengruppe BBE	=	Autorengruppe Bildungsberichterstattung
KMK	=	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
VDH	=	Verband Deutscher Hilfsschulen (1949 bis 1955)
VdHD	=	Verband der Hilfsschulen Deutschlands (1898 bis 1933)
VDS	=	Verband Deutscher Sonderschulen (1955 bis 2008, seitdem: Verband Sonderpädagogik)
ZfH	=	Zeitschrift für Heilpädagogik; Name der Verbandszeitschrift des VDS seit 1951

Abkürzung der Förderschwerpunkte:

EmSoz	=	Emotionale und soziale Entwicklung
GE	=	Geistige Entwicklung
KmE	=	Körperliche und motorische Entwicklung

Erläuterung zu den Tabellen:

„ – “	→	Die auszuweisende Zahl hat exakt den Wert Null.
„/“	→	Der Zahlenwert ist nicht sicher genug.
•	→	Es sind keine Daten verfügbar.
X	→	Eine Aussage ist nicht sinnvoll, da die Kategorie nicht zutreffend ist.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Standortgemeinden von Hilfsschulen nach Einwohnerzahl 1928 im Deutschen Reich	42
Abb. 2:	Empfehlungen nationaler Akteure zur Organisation und Struktur des Sonderschulwesens 1954 bis 1964	65
Abb. 3:	Empfehlungen nationaler Akteure zur Organisation der sonderpädagogischen Förderung 1964 bis 1973	75
Abb. 4:	Empfehlungen nationaler Akteure zur Organisation der sonderpädagogischen Förderung 1973 bis 1988	87
Abb. 5:	Dokumente nationaler Akteure zur Organisation der sonderpädagogischen Förderung ab den 1990er Jahren	90
Abb. 6:	Schülerinnen und Schüler im allgemeinbildenden Schulwesen 1952 bis 2012 – Bundesergebnis (ab 1991: nur westdeutsche Länder)	110
Abb. 7:	Sonderschulquote (Insgesamt) 1952 bis 1976 in % – Bundesergebnis	115
Abb. 8:	Sonderschulquote von 1976 bis 2012 – Bundesergebnis	119
Abb. 9:	Relativer Anteil der privaten Sonderschulen 1956 bis 2012 in % – Bundesergebnis	128
Abb. 10:	Relativer Anteil der Sonderschulen mit Heim an allen Sonderschulen 1955, 1964 und 1969 nach Ländern	131
Abb. 11:	Relativer Anteil der Sonderschulen mit Heim an allen Sonderschulen 1969 nach Trägerschaft und Land	133
Abb. 12:	Anzahl der Schulen für Lernbehinderte und der „anderen Sonderschultypen“ 1952 bis 1976 – Bundesergebnis	145
Abb. 13:	Durchschnittliche Einzugsbereiche der Schulen für Lernbehinderte 1955, 1967 und 1976 in km ² – nur Flächenländer	152
Abb. 14:	Entwicklung zentraler Kennziffern der Schulen für Lernbehinderte 1955 bis 2012 – Bundesergebnis	166
Abb. 15:	Entwicklung zentraler Kennziffern der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache von 1955 bis 2012 – Bundesergebnis	178
Abb. 16:	Klassengröße, Klassen je Schule und Anzahl der Angebote mit dem Förderschwerpunkt Sprache 1958 bis 2008 – Bundesergebnis	184
Abb. 17:	Entwicklung zentraler Kennziffern der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung von 1955 bis 2012 – Bundesergebnis	193
Abb. 18:	Klassengröße, Klassen je Schule und Anzahl der Angebote mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 1958 bis 2008 – Bundesergebnis	200
Abb. 19:	Entwicklung zentraler Kennziffern der Schulen mit dem Förderschwerpunkt	208
Abb. 20:	Gruppengröße, Gruppen je Schule und Anzahl der Angebote mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung 1958 bis 2008 – Bundesergebnis	214
Abb. 21:	Entwicklung zentraler Kennziffern an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung von 1955 bis 2012 – Bundesergebnis	221
Abb. 22:	Klassengröße, Klassen je Schule und Zahl der Angebote mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung 1958 bis 2008 – Bundesergebnis	226
Abb. 23:	Entwicklung zentraler Kennziffern der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören von 1955 bis 2012 – Bundesergebnis	235
Abb. 24:	Klassengröße, Klassen je Schule und Anzahl der Angebote mit dem Förderschwerpunkt Hören 1958 bis 2008 – Bundesergebnis	240
Abb. 25:	Entwicklung zentraler Kennziffern der Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen von 1955 bis 2012 – Bundesergebnis	249
Abb. 26:	Klassengröße, Klassen je Schule und Anzahl der Angebote mit dem Förderschwerpunkt Sehen 1958 bis 2008 – Bundesergebnis	255
Abb. 27	(a + b + c): Klassengrößen an den unterschiedlichen Klassentypen 1958 bis 2012	271
Abb. 28:	Anteil der privaten Sonderschulen an allen Sonderschulen 1955, 1976 und 2008 nach Förderschwerpunkt	273
Abb. 29:	Sonderschulquote nach Förderschwerpunkt 2000, 2006 und 2012	275
Abb. 30:	Zahl der Schulen in ausgewählten Förderschwerpunkten von 1976 bis 1988	278
Abb. 31:	Sonderschulquote (in %) in ausgewählten Förderschwerpunkten von 1976 bis 1988	279
Abb. 32:	Durchschnittliche Klassengröße in ausgewählten Förderschwerpunkten von 1976 bis 1988 – Bundesergebnis	279

Tabellen im Text

Tab. 1: Anzahl der Städte mit Hilfsschulklassen, Anzahl der Hilfsschulklassen und Zahl der Hilfsschülerinnen und -schüler 1893 bis 1913 im Deutschen Kaiserreich	30
Tab. 2: Heilerziehungs- und Pflegeanstalten für Kinder und Jugendliche 1874 bis 1900 im Deutschen Kaiserreich	34
Tab. 3: Städte mit Hilfsschulklassen, Anzahl der Klassen und Zahl der Hilfsschulkinder 1914 bis 1928 im Deutschen Reich	41
Tab. 4: Hilfsschülerquote 1923, 1927, 1932, 1933 – verschiedene Orte	41
Tab. 5: Hilfsschulen und Hilfsschulklassen an Volksschulen 1930 bis 1934 in Preußen	49
Tab. 6: Hilfsschulen, Hilfsschulklassen (einschließlich der Hilfsschulklassen an Volksschulen) und Hilfsschulkinder (in Hilfsschulen und in Hilfsschulklassen an Volksschulen) von 1931 bis 1942 im Deutschen Reich, darunter in Preußen und Nicht-Preußen	49
Tab. 7: Volksschulkinder 1933 bis 1940 in Magdeburg, darunter in Hilfsschulen	50
Tab. 8: Volksschulkinder 1927 bis 1939 in der Provinz Hannover, darunter in Hilfsschulen	51
Tab. 9: Bedarf an Sonderschulplätzen laut KMK-Empfehlung 1972 in %*	82
Tab. 10: Differenz in den Angaben der Anzahl an Sonderschulen nach Typ im Jahr 1985: Vergleich von KMK-Statistik und Schulstatistik der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder – Bundesergebnis*	97
Tab. 11: Mustertabelle für die Auswertungen in Kapitel 6 und 7 – Bundesergebnis	102
Tab. 12: Mustertabelle für die Auswertungen in Kapitel 6 und 7 – Länderauswertung	102
Tab. 13: Bevölkerungsdichte (in Einwohnern je km ²) 1952 bis 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)*	112
Tab. 14: Anzahl an Sonderschulen (alle Typen) 1952 bis 1976 nach Ländern	114
Tab. 15: Sonderschulquote (Insgesamt) 1952 bis 1976 nach Ländern (in %)	115
Tab. 16: Anzahl an Sonderschulen nach Schultyp und relativer Anteil des jeweiligen Sonderschultyps an der Gesamtzahl an Sonderschulen in % von 1952 bis 1976 – Bundesergebnis*	117
Tab. 17: Anzahl an Sonderschulen (alle Typen) 1976 bis 2012 nach Ländern (nur westdeutsche)	118
Tab. 18: Sonderschulquote (Insgesamt) 1976 bis 2012 nach Ländern	119
Tab. 19: Sonderschulen nach Sonderschultyp* und relativer Anteil 1976 bis 2008 – Bundesergebnis	120
Tab. 20: Vergleich der Zahl von „Klassen an den Schulen des Typs ...“ mit der „Zahl der Klassen nach Typ insgesamt“ im Schuljahr 1982	121
Tab. 21: Anteil der lernzieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schülern an den lernzielgleich unterrichtenden Sonderschultypen in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2011 und im Jahr 2013	123
Tab. 22: Empfehlung der KMK 1973 über die Entwicklung länderübergreifender Sonderschulen	126
Tab. 23: Sonderschulen (alle Typen) 1952 bis 2012, darunter private – Bundesergebnis*	128
Tab. 24: Sonderschulen (ohne Schulen für Lernbehinderte) 1980 in Nordrhein-Westfalen in Verbund mit einem Heim nach Regierungsbezirk	132
Tab. 25: Sonderschulen in Verbund mit einem Heim in den Jahren 1955, 1964 und 1969, darunter öffentliche und private Schulen – Bundesergebnis	132
Tab. 26: Sonderschulen, darunter Schulen mit Ganztagsangebot 1963 bis 1970 nach Ländern	134
Tab. 27: Richtwerte für die Klassengröße: Klassen für Lernbehinderte	142
Tab. 28: Länderrichtwerte für Klassengrößen an den Schulen für Lernbehinderte 1977*	143
Tab. 29: Schulen für Lernbehinderte 1955 bis 1976 – Bundesergebnis	145
Tab. 30: Sonderschülerinnen und -schüler, davon auf Schulen für Lernbehinderte sowie Sonderschulquote (Insgesamt) und Sonderschulquote (Lernen) und der Anteil von 1952 bis 1976 – Bundesergebnis	146
Tab. 31: Anzahl an Schulen für Lernbehinderte 1952 bis 1976 nach Ländern	146
Tab. 32: Sonderschulquote (Lernen) 1952 bis 1976 nach Ländern (in %)	148
Tab. 33: Klassengröße, Klassen je Schule und Schulgrößen 1955 bis 1976 nach Ländern	148
Tab. 34: Klassen für Lernbehinderte 1972 nach Gruppen von Klassengrößen und Ländern	150
Tab. 35: Sonderklassen für Lernbehinderte an Volksschulen 1949 bis 1961 nach Ländern*	154
Tab. 36: Schulen für Lernbehinderte 1975 (teilweise 1976) nach Ländern (ohne Bayern) und Trägerschaft	156
Tab. 37: Schulen für Lernbehinderte 1976 bis 1997 – Bundesergebnis*	158
Tab. 38: Sonderschulische und integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen 2000 bis 2012 in den westdeutschen Ländern	159
Tab. 39: Sonderschulische Angebote im Förderschwerpunkt Lernen im Jahr 1998 in den westdeutschen Ländern	161

Tab. 40: Sonderschulische Angebote im Förderschwerpunkt Lernen im Jahr 2008 in den westdeutschen Ländern	162
Tab. 41: Integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen in den westdeutschen Bundesländern im Jahr 1999	164
Tab. 42: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen 2012 nach Ländern	165
Tab. 43: Sonderschulquote, Klassengröße und Klassen an Schulen: Vergleich der Empfehlungen bis in die 1970er Jahre und tatsächlicher Wert – Bundesergebnis	168
Tab. 44: Klassen für Sprachbehinderte: Richtwerte für die Klassengröße (Veröffentlichungen 1954 bis 1972)	174
Tab. 45: Klassen für Sprachbehinderte: Richtwerte für Klassengrößen im Schuljahr 1977 nach Ländern*	175
Tab. 46: Entwicklungen an den Schulen für Sprachbehinderte 1955 bis 1976 – Bundesergebnis	176
Tab. 47: Entwicklungen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache 1976 bis 1997 – Bundesergebnis*	177
Tab. 48: Sonderschulische und integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sprache 2000 bis 2012 in den westdeutschen Ländern	179
Tab. 49: Schulen für Sprachbehinderte 1975 (bzw. 1976) nach Ländern	180
Tab. 50: Sonderschulische Förderung im Schwerpunkt Sprache im Schuljahr 1998 nach Ländern (nur westdeutsche)	181
Tab. 51: Sonderschulische Förderung im Schwerpunkt Sprache im Schuljahr 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)	183
Tab. 52: Sonderschulquote, Klassengröße und Klassen an Schulen: Vergleich der Empfehlungen bis in die 1970er und tatsächlicher Wert – Bundesergebnis	185
Tab. 53: Klassen für Verhaltensgestörte: Richtwerte für die Klassengröße (Veröffentlichungen 1954 bis 1972)	190
Tab. 54: Klassen für Verhaltensgestörte: Richtwerte für Klassengrößen 1977 nach Ländern	190
Tab. 55: Entwicklungen an den Schulen für Verhaltensgestörte 1955 bis 1976 – Bundesergebnis	191
Tab. 56: Entwicklungen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 1976 bis 1997 in der Bundesrepublik*	192
Tab. 57: Sonderschulische und integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 2000 bis 2012 in den westdeutschen Ländern	194
Tab. 58: Schulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 1975 (bzw. 1976) nach Ländern	196
Tab. 59: Sonderschulische Förderung im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 1998 nach Ländern (nur westdeutsche)	197
Tab. 60: Sonderschulische Förderung im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)	198
Tab. 61: Sonderschulquote, Klassengröße und Klassen an Schulen: Vergleich der Empfehlungen bis in die 1970er und tatsächlicher Wert – Bundesergebnis	201
Tab. 62: Lerngruppen für Geistigbehinderte: Richtwerte für die Gruppengrößen 1977 nach Ländern*	205
Tab. 63: Entwicklung an den Schulen für Geistigbehinderte 1967 bis 1976 – Bundesergebnis*	206
Tab. 64: Entwicklungen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung 1976 bis 1997* – Bundesergebnis**	207
Tab. 65: Sonderschulische und integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung 2000 bis 2012 in den westdeutschen Ländern	208
Tab. 66: Schulen für Geistigbehinderte 1975 (bzw. 1976) nach Ländern	210
Tab. 67: Sonderschulische Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung 1998 nach Ländern (nur westdeutsche)	211
Tab. 68: Sonderschulische Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)	213
Tab. 69: Sonderschulquote, Lerngruppengröße und Lerngruppen je Schule: Angaben in Empfehlungen und reale Werte 1973, 1979 und 1985 – Bundesergebnis	214
Tab. 70: Klassen für Körperbehinderte: Richtwerte für die Klassengröße (Veröffentlichungen 1954 bis 1972)	218
Tab. 71: Klassen für Körperbehinderte: Richtwerte für Klassengrößen 1977 nach Ländern*	218
Tab. 72: Entwicklungen an den Schulen für Körperbehinderte 1955 bis 1976 – Bundesergebnis	219
Tab. 73: Entwicklungen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung 1976 bis 1997 – Bundesergebnis*	220

Tab. 74:	Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung nach Ort der Förderung 2000 bis 2012 in den westdeutschen Ländern	222
Tab. 75:	Schulen mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung 1975 (bzw. 1976) nach Ländern	223
Tab. 76:	Sonderschulische Förderung im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung im Schuljahr 1998 in den westdeutschen Ländern	224
Tab. 77:	Sonderschulische Förderung im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)	225
Tab. 78:	Sonderschulquote, Klassengröße und Klassen an Schulen: Vergleich der Empfehlungen bis in die 1970er und tatsächlicher Wert – Bundesergebnis	227
Tab. 79:	Klassen für Gehörlose: Richtwerte für die Klassengröße (Veröffentlichungen 1954 bis 1972)	231
Tab. 80:	Klassen für Gehörlose: Richtwerte für Klassengrößen 1977 nach Ländern*	231
Tab. 81:	Klassen für Schwerhörige: Richtwerte für Klassengrößen 1977 nach Ländern*	232
Tab. 82:	Entwicklung der Schulen für Gehörlose und Schulen für Schwerhörige (zusammen) 1955 bis 1976 – Bundesergebnis	233
Tab. 83:	Entwicklungen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Hören (Schulen für Gehörlose und Schulen für Schwerhörige zusammen) 1976 bis 1997 – Bundesergebnis*	234
Tab. 84:	Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Hören nach Ort der Förderung 2000 bis 2012 in den westdeutschen Ländern	235
Tab. 85:	Schulen für Gehörlose und Schulen für Schwerhörige (zusammen) im Schuljahr 1975 (bzw. 1976) in den einzelnen Ländern	236
Tab. 86:	Sonderschulische Förderung im Schwerpunkt Hören 1998 in den westdeutschen Ländern	238
Tab. 87:	Sonderschulische Förderung im Förderschwerpunkt Hören 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)	239
Tab. 88:	Sonderschulquote, Klassengröße und Klassen an Schulen: Vergleich der Empfehlungen bis in die 1970er und tatsächlicher Wert – Bundesergebnis	241
Tab. 89:	Klassen für Blinde und Sehbehinderte: Richtwerte für die Klassengröße (Veröffentlichungen 1954 bis 1972)	245
Tab. 90:	Klassen für Blinde: Richtwerte für Klassengrößen 1977 nach Ländern*	246
Tab. 91:	Klassen für Sehbehinderte: Richtwerte für Klassengrößen 1977 nach Ländern*	246
Tab. 92:	Entwicklungen an den Schulen für Blinde und Schulen für Sehbehinderte (zusammen) 1955 bis 1976 – Bundesergebnis	247
Tab. 93:	Entwicklungen an den Schulen mit dem Förderschwerpunkt Sehen (Schule für Blinde und Schulen für Sehbehinderte zusammen) 1976 bis 1997 – Bundesergebnis*	249
Tab. 94:	Sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt Sehen nach Ort der Förderung 2000 bis 2012 in den westdeutschen Ländern	250
Tab. 95:	Schulen für Blinde und Schulen für Sehbehinderte 1975 nach Ländern	251
Tab. 96:	Sonderschulische Förderung im Förderschwerpunkt Sehen 1998 nach Ländern (nur westdeutsche) ..	252
Tab. 97:	Sonderschulische Förderung im Schwerpunkt Sehen 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)	253
Tab. 98:	Sonderschulquote, Klassengröße und Klassen an Schulen: Vergleich der Empfehlungen bis in die 1970er Jahre und tatsächlicher Wert – Bundesergebnis	256
Tab. 99:	Entwicklungen an den Schulen für Kranke 1952 bis 1973 – Bundesergebnis	259
Tab. 100:	Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „chronisch Kranke“ 1991 bis 2012 (Summenergebnis der Länder Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Saarland)	260
Tab. 101:	Entwicklung der „Sonstigen Sonderschulen“ bis 1982 – Bundesergebnis	262
Tab. 102:	Anzahl der „Sonstigen Sonderschülerinnen und -schüler“ 1985 bis 2012 – Bundesergebnis und Länderanteile	263
Tab. 103:	Sonderschulen, Sonderschülerinnen und -schüler, Sonderschulquote und Schulgröße, Klassengröße sowie Klassen je Schule 1952 bis 2012 auf Bundesebene (ab 1991: westdeutsche Bundesländer)	269
Tab. 104:	Schulträger der öffentlichen Sonderschulen 1955, 1964 und 1973 – Bundesergebnis*	272
Tab. 105:	Anzahl an Sonderschulen 2009 und 2014 nach Trägerschaft nach Ländern (nur westdeutsche)	274

Tabellen im Anhang

Tab. A1:	Zahl der Schülerinnen und Schüler auf allgemeinbildenden Schulen und darunter auf Sonderschulen sowie Sonderschulquote 1952 bis 1976 – Bundesergebnis	319
Tab. A2:	Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden Schulen 1952 bis 2012 nach Ländern (nur westdeutsche)	320
Tab. A3:	Anzahl der Sonderschülerinnen und -schüler (alle Typen) 1952 bis 2012 nach Ländern (nur westdeutsche)	321
Tab. A4:	Sonderschulquote (indexiert) 1952 bis 1976 nach Ländern	322
Tab. A5:	Sonderschulklassen (ohne Hilfsschulklassen) an Volksschulen 1963 nach Ländern	323
Tab. A6:	Schülerinnen und Schüler im allgemeinbildenden Schulwesen, darunter auf Sonderschulen sowie Sonderschulquote 1976 bis 2012 – Bundesergebnis*	324
Tab. A7:	Sonderschulen nach Ländern 1956 bis 2012, darunter private – Bundesergebnis*	325
Tab. A8:	Sonderschulen mit Heim 1955, 1964 und 1969 nach Ländern	326
Tab. A9:	Sonderschulen mit Heim 1969 nach Ländern und Trägerschaft	326
Tab. A10:	Sonderschulen, darunter Schulen mit Heim in Nordrhein-Westfalen 1970 und 1975 nach Sonderschultyp und Trägerschaft	327
Tab. A11:	Sonderschulen, darunter mit Heim in Baden-Württemberg 1974 nach Trägerschaft	328
Tab. A12:	Gymnasien, darunter Gymnasien mit Heim 1964 nach Ländern (nur Flächenländer) und Trägerschaft	328
Tab. A13:	Tagesheimsonderschulen (Schulen mit Ganztagsangebot) 1965 und 1967 nach Trägerschaft – Bundesergebnis	329
Tab. A14:	Sonderschulen mit Ganztagsangebot 2003 bis 2012 in den westdeutschen Ländern	329
Tab. A15:	Schulen für Lernbehinderte 1952 nach Ländern (ohne Berlin), darunter in Landkreisen	330
Tab. A16:	Bevölkerung am 13. September 1950, wohnhaft in Landkreisen oder Kreisfreien Städten nach Ländern	330
Tab. A17:	Öffentliche Sonderschulen 1955, 1964 und 1973 nach Schulträger und Ländern	331
Tab. A18:	Schülerinnen und Schüler auf Schulen für Lernbehinderte 1952 bis 2012 nach Ländern (nur westdeutsche)	332
Tab. A19:	Sonderschulen für Lernbehinderte in Bayern, darunter Schulen mit Heim 1959 bis 1963	332
Tab. A20:	Klassen, Schülerinnen und Schüler sowie durchschnittliche Klassengröße an Hilfsschulen und Volksschulen im Vereinigten Wirtschaftsgebiet im Mai 1949 nach Ländern*	333
Tab. A21:	Landesfläche, Anzahl der Schulen für Lernbehinderte und durchschnittliche Einzugsbereiche 1955, 1967 und 1976 in km ² nach Ländern (nur Flächenländer)	333
Tab. A22:	Landesfläche, Anzahl der Volksschulen und durchschnittliche Einzugsbereiche 1960, 1968, 1976 in km ² nach Ländern (nur Flächenländer)	334
Tab. A23:	Sonderschulen, darunter Schulen für Lernbehinderte 1952 bis 1976 – Bundesergebnis	334
Tab. A24:	Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen 1952 und 1955 nach Förderort und Ländern ..	335
Tab. A25:	Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen 1961 und 1964 nach Ländern und Förderort ..	336
Tab. A26:	Durchschnittliche Klassengröße von Klassen für Lernbehinderte sowie von Volksschulklassen 1952 bis 1976 – Bundesergebnis	336
Tab. A27:	Sonderklassen für Lernbehinderte an Volksschulen in den Regierungsbezirken von Baden-Württemberg 1953 bis 1957	337
Tab. A28:	Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen an Volksschulen in den Regierungs- bzw. Verwaltungsbezirken von Niedersachsen 1965 und 1969	337
Tab. A29:	Sonderschulische und integrative sonderpädagogische Förderung nach Förderschwerpunkt in den westdeutschen Ländern im Jahr 2014 und im Jahr 2016	338
Tab. A30:	Anzahl der Schulen für Lernbehinderte 1976 bis 1997 (und 2008), Zahl der Schülerinnen und Schüler auf Schulen für Lernbehinderte und ‚Sonderschulquote Lernen‘ 1976 bis 2014 nach Ländern (nur westdeutsche)	338
Tab. A31:	Sonderschulische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen im Jahr 2008 nach Ländern (nur westdeutsche, ohne Bayern, Bremen)*	340
Tab. A32:	Klassen für Sprachbehinderte 1972 nach Klassengröße und Ländern	340
Tab. A33:	Integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sprache im Jahr 1999 und 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)	341
Tab. A34:	Klassen für Verhaltensgestörte 1972 nach Klassengröße und Ländern	341

Tab. A35:	Integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Emotionale undsoziale Entwicklung 1999 und 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)	342
Tab. A36:	Lerngruppen an Schulen für Geistigbehinderte 1972 nach Lerngruppengröße und Ländern	342
Tab. A37:	Integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung 1998 und 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)	343
Tab. A38:	Klassen im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung 1972nach Klassengröße und Ländern	343
Tab. A39:	Integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung 1998 und 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)	344
Tab. A40:	Klassen für Schwerhörige 1972 nach Gruppen von Klassengröße und Ländern	344
Tab. A41:	Klassen für Gehörlose 1972 nach Klassengröße und Ländern	345
Tab. A42:	Integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Hören 1999 und2008 nach Ländern (nur westdeutsche)	345
Tab. A43:	Klassen für Blinde 1972 nach Klassengröße und Ländern	346
Tab. A44:	Klassen für Sehbehinderte 1972 nach Klassengröße und Ländern	346
Tab. A45:	Integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sehen 1999 und 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)	347
Tab. A46:	Anteil der privaten Schulen nach Förderschwerpunkt 1955, 1976 und 2008 in % an allen Sonderschulen – Bundesergebnis*	347
Tab. A47:	Klassengröße nach Typ der Sonderschulklasse 1958 bis 2012 – Bundesergebnis*	348

Literaturverzeichnis

- AAoPr (1938): Allgemeine Anordnung über die Hilfsschulen in Preußen. Online verfügbar unter <http://goobiweb.bbfb.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:0111-bbf-spo-8197008>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Allied Control Council (1947): Basic Principles for Democratization of Education: Control Council Directive No. 54. abgedruckt z.B. bei Grunder, Hans-Ulrich 1999, Weinheim/München.
- Ambühl, Friedrich (1919): Psychopathenfürsorge. In: *Die Hilfsschule*, 12. Jahrgang Heft 5, 100–104.
- Amtsblatt des Kontrollrates in Deutschland (1946): Ergänzungsblatt Nr. 1, 13ff Berlin. Online verfügbar unter http://potsdamer-konferenz.de/dokumente/potsdamer_protokoll.php, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Autorengruppe BBE (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Zukunft des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.
- Autorengruppe BBE (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.
- Avenarius, Hermann; Fetzer, Helmut; Heckel, Hans (2000): Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 7., neubearbeitete Aufl./von Hermann Avenarius, unter Mitarbeit von Helmut Fetzer. Neuwied.
- Avenarius, Hermann; Füssel, Hans-Peter (2010): Schulrecht. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 8., neu bearbeitete Auflage. Kronach.
- Bach, Heinz (1976): Geistigbehinderte unter pädagogischem Aspekt. In: Sonderpädagogik 3: Geistigbehinderte, Lernbehinderungen, Verfahren der Aufnahme. Stuttgart, 17–116.
- Bänsch, Dieter (1985): Die Fünfziger Jahre. Beiträge zu Politik und Kultur. Tübingen.
- Bargel, Tino; Kuthe, Manfred (1992): Schullandschaft in der Unordnung. Gutachten der Johannes-Loechner-Stiftung zum Schulangebot und zur Schulentwicklung in Baden-Württemberg. 1. Bestandsaufnahme. Moessingen-Talheim.
- Bayerischer Bezirketag et al. (2015): Zukunft der Schulbegleitung. Vom 06.03.2015. Online verfügbar unter <http://www.gemeindezeitung.de/cms/core/index.php/landes--bundes-a-europapolitik-gz-themen-6/1663-gz-06-2015/3289-zukunft-der-schulbegleitung>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Bayerischer Verfassungsgerichtshof, vom 19.07.2016, Aktenzeichen Vf. 1-VII-16.
- Begemann, Ernst (1970): Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): Bildungsbericht Hamburg 2011. Hamburg.
- Bernasconi, Tobias; Böing, Ursula (2015): Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung (Kompendium Behindertenpädagogik). Stuttgart.
- Biewer, Gottfried (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. 2. Auflage Bad Heilbrunn.
- Birkelbach, Gerd (1974): Das geistig und körperlich behinderte Kind im Schulrecht unter Berücksichtigung des Sozialrechts. Marburg.
- Blanck, Jonna M. (2014): Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. Discussion Paper SP I 2014-501, Berlin. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. Online verfügbar unter <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/i14-501.pdf>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Blanck, Jonna M. (2015): Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. In: Poldi Kuhl (Hg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden, 153–177.
- Blanck, Jonna Milena; Edelstein Benjamin; Powell, Justin J.W (2013): Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. In: Leemann, Regula Julia, Christian Imdorf, Philipp Gonon und Moritz Rosenmund (Hg.): Change and Reforms in Educational Systems and Organizations. (Schwerpunktheft), Bd. 39, 267–292.
- Bläsing, Wilhelm (1966): Körperbehinderten- und Krankenhausschulen. In: Gustav Lesemann (Hg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin, 102–128.
- Blau, Arno (1966): Gehörlosenschule. In: Gustav Lesemann (Hg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin, 19–54.
- Bleidick, Ulrich (1973): Die Entwicklung und Differenzierung des Sonderschulwesens von 1898 bis 1973 im Spiegel des Verbandes Deutscher Sonderschulen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 24(10), 824–845.
- Bleidick, Ulrich (1980): Lernbehinderte gibt es eigentlich gar nicht. Oder: Wie man das Kind mit dem Bade ausschüttet. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 31(2), 127–143.
- Bleidick, Ulrich (1985a): Die besondere Förderung Behinderter im Bildungswesen. Zur aktuellen bildungspolitischen Diskussion um die pädagogische Förderung Behinderter und zu einigen regierungsamtlichen Stellungnahmen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 36(4), 344–362.
- Bleidick, Ulrich (Hg.) (1985b): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 1. Theorie der Behindertenpädagogik. Berlin.

- Bleidick, Ulrich (1998): Der Verband und die Bildungspolitik 1948 bis 1998. In: Andreas Möckel (Hg.): Erfolg – Niedergang – Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik. München, 96–165.
- Bleidick, Ulrich; Rath, Waldtraut; Schuck, Karl Dieter (1995): Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41(2), 247–264.
- Bleidick, Ulrich; Rumpfer, Franz (1989): Zum Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Vorstellungen der Kultusministerkonferenz zur Zukunft der sonderpädagogischen Förderung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 40(5), 328–340.
- BLK (1973): Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan Band I und Band II. Stuttgart.
- BMBF (1970): Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung. Bonn.
- Bock, Gisela (1986): Zwangssterilisation im Nationalsozialismus. Studien zur Rassenpolitik und Frauenpolitik. Opladen.
- Braun, Birgit (2004): Umerziehung in der amerikanischen Besatzungszone. Die Schul- und Bildungspolitik in Württemberg-Baden von 1945 bis 1949. Münster (Geschichte, Bd. 55).
- Breitbarth, Martin (1915): Die Wechselbeziehungen zwischen geistiger Minderwertigkeit und sozialem Elend. In: *Die Hilfsschule*, 13. Jahrgang Heft 8, 236–246.
- Brettschneider, K. (1928): Die heilpädagogische Beschulung der geistig schwachen Landkinder. In: *Die Hilfsschule*, 21. Jahrgang Heft 12, 571–581.
- Brill, Werner (1994): Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie, Saarbrücken.
- Brill, Werner (2011): Pädagogik der Abgrenzung. Die Implementierung der Rassenhygiene im Nationalsozialismus durch die Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1984): Bericht der Bundesregierung zur Sicherung der Zukunftschancen der Jugend in Ausbildung und Beruf. Bad Honnef.
- Bundesregierung (1980): Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe – Fünfter Jugendbericht -. Drucksache 8/3685 vom 20.02.1980. Bonn.
- Bundesregierung (1984): Erster Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation (1. Behindertenbericht). Bundestags-Drucksache 10/1233. Bonn.
- Bundesvereinigung Lebenshilfe (1968): Empfehlungen zur Ordnung von Erziehung und Unterricht an Sonderschulen für Geistigbehinderte. Unter Mitarbeit von Heinz Bach.
- BVerfG (1997): 1-BvR 9/97: Entscheidung vom 8. Oktober 1997 zur Verfassungsbeschwerde bzgl. Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG. Online verfügbar unter https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/1997/10/rs19971008_1bvr000997.html, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Dannemann, Adolf (Hg.) (1934): Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Halle.
- Dannemann, Adolf; et. al. (1911): Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik. Halle.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1959): Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Stuttgart.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Empfehlungen und Gutachten. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn (Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats).
- Deutscher Reichstag (1922): Gesetz für Jugendwohlfahrt. Online verfügbar unter http://www.inklusion-als-menschenrecht.de/data/user/Dokumente/Gesetze/Reichsjugendwohlfahrtsgesetz_1922.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Deutscher Städtetag (1976): Hinweise zur schulischen Förderung Behinderter und von Behinderung Bedrohter. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 27(11), 673–678.
- Deutscher Städtetag (2012): Inklusion in Schule und Bildung. Beschluss des Hauptausschusses des Deutschen Städtetages vom 09.02.2012. Online verfügbar unter <http://www.staedtetag.de/presse/beschluesse/057742/index.html>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Deutscher Städtetag (2016): Gestaltung inklusiver Bildungswege. Positionspapier des Deutschen Städtetages. Beschlossen vom Präsidium am 21. September 2016 in Bremen. Online verfügbar unter http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/dst/popa_gestaltung_inklusive_bildungswege.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Diederichsen, Klaus (1979): Standortanalyse der Bremer Schulen für Sprachbehinderte – Untersuchung des Einzugsgebietes. In: *Die Sprachheilarbeit* 24(3), 107–112.
- Dietze, Torsten (2011): Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2). Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4330/pdf/Dietze_Sonderpaedagogische_Foerderung_in_Zahlen_Inklusion_Online_2_2011_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2018.

- Dietze, Torsten (2012): Zum Stand der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland. Die Schulstatistik 2010/11. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63(1), 26–31. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7461/pdf/Dietze_Stand_sonderpaed_Foerderung_D_ZfH_01_2012_S_26_31.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Dohrmann, Paul (1951): Die Lehren von Berlin. In: *Heilpädagogische Blätter* 3 (Mai), 208–212.
- Dohrmann, Paul (1955): Die Stellungnahme des Deutschen Städtetages zum heilpädagogischen Sonderschulwesen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 6(10), 425–429.
- Dohrmann, Paul; Lesemann, Gustav (1949): Zum Geleit. In: *Heilpädagogische Blätter* (Dezember), 1–2.
- Dreßler, O. (1919): Psychopathenfürsorge. In: *Die Hilfsschule* 12. Jahrgang Heft 3, 62–66.
- Eberwein, Hans (1997): Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 48(1), 14–22.
- Ekert, Thomas (2010): Bildungsstatistik. In: Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*, 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden, 589–606.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1980): *Der Hilfsschullehrer*. Weinheim, Basel, Hamburg.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1998a): Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands auf dem Weg von der Weimarer Republik in das „Dritte Reich“. In: Andreas Möckel (Hg.): *Erfolg – Niedergang – Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik*. München, 50–95.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1998b): *Zur Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik*. Hagen.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2003): *Lernbehindertenpädagogik*. Weinheim.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2008): *Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung; mit 12 Tabellen*. München.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2009): Geschichte der Sonderpädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. In: Günther Opp, Georg Theunissen und Jana Teichmann (Hg.): *Handbuch schulische Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn, 21–29.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2012): Das Bildungssystem sonderpädagogischer Förderung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Behinderten- und Integrationspädagogik).
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (2013): Historische Aspekte der rechtlichen Ordnung einer Pädagogik für behinderte Schülerinnen und Schüler. Zur Geschichte des Rechts der Sonderschule. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 61(4), 445–468.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind; Bleidick, Ulrich (2008): *Behindertenpädagogik – eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart*. Stuttgart.
- Engelhardt, Elisabeth (1932): Notverordnung und Hilfsschule. In: *Die Hilfsschule*, 25. Jahrgang Heft 4, 203–208.
- Erfurth, Erich (1961): Zum Ausbau des ländlichen Sonderschulwesens. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 12(1), 131–140.
- Fesch, Katharina; Müller, Thomas (2014): Schule für Kranke in Deutschland – zur heterogenen Situation der Bundesländer im Umgang mit psychisch erkrankten Schülern. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65(2), 50–59.
- Freiburg, Gerda (1994): 100 Jahre Hilfsschule in Hannover. Zur Geschichte der Lernbehindertenschule, des Sonderschulwesens und der Sonderpädagogenausbildung in Hannover und Niedersachsen. Hannover.
- Frenzel, Franz (1922): *Handbuch des Hilfsschulwissens. Erster Teil. Geschichte des Hilfsschulwesens*. Halle.
- Frenzel, Franz (1934): Organisation der Sonderschulen. In: Adolf Dannemann (Hg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Heilpädagogik*. Halle, 1813–1826.
- Fricke-Finkelnburg, Renate (1989): *Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945*. Opladen.
- Friedeburg, Ludwig von (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. 1. Aufl. Frankfurt am Main.
- Friederici, W. (1909): Die schwer Erziehbaren in der Hilfsschule. In: *Die Hilfsschule*, 2. Jahrgang, 4–11 und 29–40.
- Frowein, Jochen (1979): *Zur verfassungsrechtlichen Lage der Privatschulen. Unter besonderer Berücksichtigung der kirchlichen Schulen*. Berlin und New York.
- Fuchs, Arno (1899): *Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung. Eine Analyse und Charakteristik, nebst theoretischer und praktischer Anleitung zum Unterricht und zur Erziehung schwachsinniger Naturen. Für Lehrer und gebildete Eltern*. Gütersloh.
- Fuchs, Arno (1902): Der gegenwärtige Stand der Hilfsschulfrage. In: *Die Deutsche Schule*, 6. Jahrgang, 153–163 und 218–228.
- Fuchs, Arno (1911): Die pädagogische und soziale Bedeutung der Hilfsschule. In: *Pädagogische Zeitung*. (Hrsg. vom Berliner Lehrerverein) 27, 637–641.
- Fuchs, Arno (1912): *Schwachsinnige Kinder, ihre sittlichreligiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik*. Gütersloh.
- Fuchs, Arno (1927): Die Heilpädagogik im Reichsschulgesetz oder in einem Reichssonderschulgesetz. In: *Die Hilfsschule* 20. Jahrgang, Heft 8, 330–335.
- Führ, Christoph (Hg.) (1998): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband. Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band VI)*. München.

- Furck, Carl-Ludwig (1998): Allgemeinbildende Schulen. 1. Entwicklungstendenzen und Rahmenbedingungen. In: Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland. München, 245–260.
- Füssel, Hans-Peter (1987): Elternrecht und Sonderschule. Ein Beitrag zum Umfang des Elternrechts in der Schule für Lernbehinderte. Stuttgart: Klett-Cotta (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung). Online verfügbar unter http://www.mpib-berlin.mpg.de/sites/default/files/schriften/Studien/Studien_045/pdf/Studien_Berichte_MPIB_045.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Gehrecke, Siegfried (1964): Zum Problem der Grenzfälle. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 15(7), 326–333.
- Geißler, Gert (2011): Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt am Main.
- Goetze, Herbert; Neukäter, Heinz (Hg.) (1989): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin.
- Gresch, Cornelia; Piezunka, Anne; Solga, Heike (2014): Eine Ergänzungsstichprobe von Integrationssschülerinnen und -schülern im Rahmen des Nationalen Bildungspanels. Möglichkeiten und Perspektiven. Unter Mitarbeit von Jonna M. Blanck. Nationales Bildungspanel. Bamberg. Online verfügbar unter https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XXXVII.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Grohnfeldt, Manfred (2007): Institutionen der Sprachheilpädagogik im schulischen Bereich. In: Hermann Schöler und Alfons Welling (Hg.): Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen, 520–530.
- Grote, Julius (1898): Welche Kinder gehören in die Hilfsschule, und was ist bei der Aufnahme derselben zu beachten? In: VdHD (Hg.): Bericht über den Ersten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Hannover am 12. und 13. April 1898. Magdeburg, 65–80.
- Grote, Julius (1920): Bericht über die dritte Vertreterversammlung. In: *Die Hilfsschule* 13. Jahrgang, 213–216.
- Hänsel, Dagmar (2006): Die NS-Zeit als Gewinn für Hilfsschullehrer. Bad Heilbrunn.
- Hänsel, Dagmar (2008): Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession. Die Grundlegung des Bestehenden in der NS-Zeit. Bad Heilbrunn.
- Hänsel, Dagmar (2013): Schule für alle oder besondere Schulen für besondere Kinder. Zum Zusammenhang von Grund- und Sonderschule. In: Eiko Jürgens und Susanne Miller (Hg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim, 153–170.
- Hänsel, Dagmar; Schwager, Hans-Joachim (2003): Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie. Weinheim.
- Hansen (1929): Die Problematik der Sprachheilschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Halle.
- Hartke, Bodo (1998): Schulische Erziehungshilfe durch regionale sonderpädagogische Förderzentren in Schleswig-Holstein. Fachliche und geschichtliche Grundlagen – aktuelle Daten – Perspektiven. Hamburg.
- Heckel, Hans (1960): Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Lehrer, Eltern und Schulverwaltung. 2. Auflage. Berlin.
- Heckel, Hans; Avenarius, Hermann (1986): Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. 6., völlig neu bearbeitete Auflage. Neuwied.
- Heese, Gerhard (Hg.) (1969): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Berlin-Charlottenburg.
- Heese, Gerhard (1983): Schwerhörigenpädagogik. In: Světluš Solarová (Hg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart, 297–331.
- Heilpädagogische Blätter (1949): Bericht über den 1. Verbandstag. In: *Heilpädagogische Blätter* 1 (Dezember), 6–9.
- Heilpädagogische Blätter (1950): Bericht über den Vortrag von Regierungsrat Goebel: „Das Hilfsschulwesen in Hessen“. In: *Heilpädagogische Blätter* 1 (März), 13–15.
- Heilpädagogische Blätter (1951): Vertreterversammlung am 30. Juni 1951. In: *Heilpädagogische Blätter* 2, 347–358.
- Helbig, Marcel; Nikolai, Rita (2015): Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn.
- Hepp, Gerd F. (2011): Bildungspolitik in Deutschland. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Hessischer Landtag (2015): Kleine Anfrage des Abgeordneten Degen (SPD) vom 02.11.2015 betreffend inklusive Beschulung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Antwort des Kultusministers. Drucksache 19/2544. Wiesbaden.
- Hessischer Landtag (2016): Kleine Anfrage des Abgeordneten Degen (SPD) betreffend Ruhen der Schulpflicht und Antwort des Kultusministers. Drucksache 19/3029. Wiesbaden.
- Hessisches Sozialministerium (2012): Hessischer Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Rüsselsheim.
- Hessisches Statistisches Landesamt (2008): Verzeichnis der allgemeinbildenden Schulen in Hessen. Ausgabe 2008. Hessisches Statistisches Landesamt. Wiesbaden.
- Hilfsschulrichtlinien (1942): Erlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. E II a 26-1/41, K(A), vom 18. Februar 1942.
- Hillenbrand, Clemens (2008): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. 4., überarbeitete Auflage München: Reinhardt (UTB, 2013: Sonderpädagogik).

- Hillenbrand, Clemens (2012): Psychische Gesundheit als Auftrag der Schule: Perspektiven der Schule für Kranke im inklusiven Bildungssystem. In: Hermann Frey (Hg.): Pädagogik bei Krankheit. Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practice-Beispiele. Lengerich: Pabst Science Publ., 23–37.
- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der KMK vom 12.03.2015/Beschluss der HRK vom 18.03.2015. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Höck, Manfred (1979): Die Hilfsschule im Dritten Reich. Berlin.
- Hofmann, Wilhelm (1966): Hilfsschule (Sonderschule für Lernbehinderte). In: Gustav Lesemann (Hg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin, 65–101.
- Hofmann, Wilhelm (1969): Strukturwandel der Hilfsschule. In: Gerhard Heese (Hg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete, Band 2 von 3. Berlin-Charlottenburg, 1354–1359.
- Hofmann, Wilhelm (1973): Die Stellung der Lehrerbildung im Laufe der Geschichte des Verbandes Deutscher Sonderschulen und mögliche Konsequenzen für die Gegenwart. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 24(10), 858–879.
- Höhne, Ernst (1972): Der Neuaufbau des Schulwesens nach dem Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission. Bamberg.
- IT NRW (2009): Schulverzeichniss Nordrhein-Westfalen 2009. Information und Technik Nordrhein-Westfalen.
- Jeschke, Gerhard (2000): Erinnerungen an die Fusion des Verbandes deutscher Blindenlehrer und des Bundes der Sehbehindertenlehrer e.V. zum Verband der Blinden- und Sehbehindertenlehrer e.V. am 19. 9. 1970. Ein Rückblick nach dreißig Jahren. In: *Blind, sehbeteiligt* 120(2), 83–87.
- Josef, Konrad (1967): Geschichte der Heilpädagogik. In: Heribert Jussen (Hg.): Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München, 44–80.
- Kanter, Gustav (1976): Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. In: Sonderpädagogik 3: Geistigbehinderte, Lernbehinderungen, Verfahren der Aufnahme. (Gutachten und Studien der Bildungskommission), Stuttgart, 117–234.
- Kanter, Gustav; Schmetz, Ditmar (1998): Der Verband und der Auf- und Ausbau von Ausbildung und Studium. In: Andreas Möckel (Hg.): Erfolg – Niedergang – Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik. München, 186–207.
- Kappus, Reinelt, Gerber (Hg.) (1987): Universitäre Sonder- und Heilpädagogik. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft; eine Darstellung der Institutionen. München.
- Katzenbach, Dieter; Schnell, Irmtraud (2013): Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In: Vera Moser (Hg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. 2. Aufl. Stuttgart, 21–39.
- Kielhorn, Heinrich (1887): Schule für Schwachbefähigte Kinder. Verhandlungen der 27. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung zu Gotha. In: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* 32, 307–313.
- Kielhorn, Heinrich (1899): Die Organisation der Hilfsschule. In: VdHD (Hg.): Bericht über den Zweiten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Cassel am 4. und 5. April 1899. Langensalza, 23–43.
- Kielhorn, Heinrich (1901): Beratung über die dem 2. Verbandstag in Braunschweig vorgelegten Leitsätze. In: *Die Kinderfehler* 6, 31–34.
- Kirfel, Bernhard (1975): Grundlagen für die Planung sonderpädagogischer Einrichtungen für Kinder und Jugendliche. Braunschweig: Westermann (Schriftenreihe zur regionalen Bildungs- und Entwicklungsplanung, 25).
- Kißgen, Rüdiger; Franke, Sebastian; Ladinig, Barbara et al. (2013): Schulbegleitung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen: Ausgangslage, Studienkonzeption und erste Ergebnisse. In: *Empirische Sonderpädagogik* (3), 263–276.
- Klauer, Karl Josef (1967): Aufgabe und Gestalt der Sonderschulen. Festvortrag anlässlich des XXIII. Verbandstages Deutscher Sonderschulen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 18(10), 528–546.
- Kluge, Herbert (1964): Zur Problematik der Grenzfälle innerhalb der verschiedenen Sparten des Sonderschulwesens. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 15(7), 341–350.
- KMK (1960): Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Erstattet vom Schulausschuss der Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bonn.
- KMK (1967): Bericht der Länder über den Stand der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungsplanung. Bericht der Kultusministerkonferenz zur Vorlage an die Ministerpräsidenten der Länder gemäß Beschluß vom 8. Juli 1965. Bonn.
- KMK (1972): Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 16. März 1972. Bonn.
- KMK (1973): Empfehlung über die Entwicklung länderübergreifender Sonderschulen vom 05. Oktober 1973. Bonn.

- KMK (1977): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule).
Beschluss der KMK vom 17.11.1977 für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule). Neuwied.
- KMK (1978): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Sprachbehinderte (Sonderschule).
Beschluss vom 10.11.1978. Neuwied, 1978.
- KMK (1979a): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Blinde.
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979. Bonn.
- KMK (1979b): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte.
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.02.1979. Bonn.
- KMK (1979c): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Sehbehinderte.
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.03.1979. Bonn.
- KMK (1980): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Gehörlose.
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 30.05.1980. Bonn.
- KMK (1981): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Schwerhörige.
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 30.01.1981. Bonn.
- KMK (1983a): Bericht über die Bedingungen und Grenzen des gemeinsamen Unterrichts von lernbehinderten und nichtbehinderten Schülern in allgemeinen Schulen. Bonn.
- KMK (1983b): Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Körperbehinderte (Sonderschule). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.09.1983. Bonn.
- KMK (1994a): Empfehlung über länderübergreifende Sonderschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05. Oktober 1973 i.d.F. vom 16.12.1994. Bonn.
- KMK (1994b): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.
- KMK (1996a): Die Sonderschulen in der bundeseinheitlichen Statistik (Berichtsjahre 1985 bis 1994). Nr. 135.
- KMK (1996b): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören.
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.05.1996. Bonn.
- KMK (1998a): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998. Bonn.
- KMK (1998b): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998. Bonn.
- KMK (1998c): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen.
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998. Bonn.
- KMK (1998d): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache.
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998. Bonn.
- KMK (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen.
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- KMK (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000. Bonn.
- KMK (2008): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 – 2006. Nr. 185. Hg. v. KMK.
- KMK (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss der KMK vom 18.11.2010. Bonn.
- KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen.
Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- KMK (2014a): Dokumentation 202: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Bonn. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/xls/AW_SoPae_2012_Tabellenwerk.xls, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- KMK (2014b): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/2014. Datensammlung. Berlin. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/xls/Aus_Sopae_2013.xlsx, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- KMK (2015): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2015(2). Hg. v. Kommission für Statistik. Bonn. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2015_2.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- KMK (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 – 2014. Dokumentation 210.
- Knaack, Kirsten (2001): Die Hilfsschule im Nationalsozialismus. Online verfügbar unter <http://www.hilfsschule-im-nationalsozialismus.de>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Knebel, Ulrich von (2000): Kindliche Aussprachestörung als Konstruktion. Eine historische Analyse mit pädagogischer Perspektive. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, Bd. 333).
- Knebel, Ulrich von (2007): Sprachförderung im Unterricht als diagnosegeleiteter Prozess. In: Hermann Schöler und Alfons Welling (Hg.): Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen, 1082–1103.

- Knebel, Ulrich (2013): Sprachbehindertenpädagogische Professionalität in der Inklusiven Schule? Fachgeschichtliche, administrative und professionalitätstheoretische Aspekte. Berlin.
- Köhler, Helmut (1980): Die amtliche Statistik in der Bundesrepublik Deutschland und Grundzüge ihrer Arbeitsweise. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Hg.): Bildungsbericht Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: Daten und Analysen. 2 Bände. Bd. 1: Entwicklungen seit 1950; Bd. 2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek bei Hamburg, 1217–1285.
- Köhler, Helmut (2008): Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949–1989. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, IX).
- Köhler, Helmut; Lundgreen, Peter; Rochow, Thomas; Schallmann, Jürgen (2014): Allgemein bildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949 – 2010. (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, 7). Göttingen.
- Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung, Bad Heilbrunn.
- Krampf, Alfred (1937): Was darf die deutsche Hilfsschullehrerschaft von geplanten ministeriellen Anordnungen für das Hilfsschulwesen in Preußen erwarten? In: *Die deutsche Sonderschule*, 768–781.
- Kröhnert, Otto (1982): Geschichte. In: Heribert et. al. Jussen (Hg.): Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. Berlin: Carl Marhold (Handbuch der Sonderpädagogik, 3), 47–80.
- Kubale, Siegfried (1964): Die sonderpädagogischen Einrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland mit West-Berlin. Berlin – Charlottenburg.
- Land Hessen (2006): Richtlinien für Unterricht, Erziehung und sprachheilpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Sprachbeeinträchtigungen. Erlass vom 24. Mai 2006, II.3 – 170.000.091 – 2 – Gült. Verz. Nr. 721. Wiesbaden.
- Land Niedersachsen (1984): Erlass „Schulen für Lernbehinderte – Sonderschulen – bei zurückgehenden Schülerzahlen“ vgl. dazu auch die Presseerklärungen des Kultusministers Oschatz (CDU) Nr. 743/83 und Nr. 22/84 vom 15.7.1983 bzw. 22.02.1984. Hannover.
- Land Niedersachsen (1999): Verzeichnis der allgemein bildenden Schulen 1999, Teil 1. Stand: 14. September 1998. Hannover.
- Land Niedersachsen 2013: Niedersachsen verbessert die Betreuung von Kindern mit Behinderungen und stockt Personal in Tagesbildungsstätten auf. Presseinformation vom 20.09.2013. Online verfügbar unter <http://www.ms.niedersachsen.de/aktuelles/presseinformationen/niedersachsen-verbessert-die-betreuung-von-kindern-mit-behinderungen-und-stockt-personal-in-tagesbildungsstaetten-auf-118239.html>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Landerer, Constanze (2014): Sprachheilpädagogik im Wechsel der politischen Systeme. Theorie und Praxis sprachheilpädagogischer Arbeit zwischen 1929–1949. Bad Heilbrunn.
- Landesbetrieb für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen [LSKN] (2008): Schulverzeichnis der allgemein bildenden Schulen 2008/09. Herausgegeben vom Landesbetrieb für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen (LSKN). Hannover.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2009): Bildungsberichterstattung 2009: Sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg. Herausgegeben vom Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. Online verfügbar unter http://www.ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Bildungsberichterstattung/Themenhefte/Themenheft_2009/Themenheft_BW_2009.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Landkreis Potsdam-Mittelmark (2007): Schulentwicklungsplan Planungszeitraum Schuljahr 2007/08 – 2012/13.
- Landtag NRW (2013): Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 819 vom 10. Januar 2013 der Abgeordneten Yvonne Gebauer (FDP). Drucksache 16/2192 16. Wahlperiode vom 26.02.2013. Online verfügbar unter <https://kleineanfragen.de/nordrhein-westfalen/16/2192-wie-viele-foerderschulen-unterschreiten-im-laufenden-schuljahr-die-mindestgroessen-der-schuelerzahlen-auf-der-basis.pdf>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Lebenshilfe (ohne Jahrgang): Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Online verfügbar unter http://50-jahre.lebenshilfe.de/50_jahre_lebenshilfe/1990er/90_9.php?, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Lebenshilfe (1960): Denkschrift über die Bildungsfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung. Marburg. Online verfügbar unter http://50-jahre.lebenshilfe.de/50_jahre_lebenshilfe/1960er/downloads/Denkschrift.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Lelgemann, Reinhard; Fries, Alfred (2009): Die Entwicklung der Schülerschaft an Förderzentren Körperliche und Motorische Entwicklung in Bayern. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung und weiterer Untersuchungen in den Jahren 2004 bis 2008. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 60(6), 213–223.
- Lemper, Lothar Theodor (1989): Privatschulfreiheit. Zur Genese, Praxis und Chance eines Grundrechtes. Köln.
- Lenz, Gustav; Tornow, Karl (1955): Das Magdeburger Verfahren. Anleitung zur Durchführung der Aussonderung hilfsschulbedürftiger Kinder unter Berücksichtigung des Personalbogens für Hilfsschüler. Kassel.

- Lesemann, Gustav (1964): Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen der Differenzierung im Sonderschulwesen. Ein Beitrag zu aktuellen Problemen: Wo wir heute stehen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 15(7), 314–325.
- Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian (2002): Geistigbehindertenpädagogik. Weinheim.
- Lindmeier, Bettina; Lindmeier, Christian (2006): Aufbau und Entwicklung der Pädagogik bei geistiger Behinderung von 1950 bis 1989 in der BRD. In: Ernst Wüllenweber, Georg Theunissen und Heinz Mühl (Hg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Stuttgart, 41–53.
- Löwe, Armin (1983): Gehörlosenpädagogik. In: Světluš Solarová (Hg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart, 12–48.
- LRH NRW (2013): Landesrechnungshof – Unterrichtung des Landtags nach § 99 Landshaushaltsordnung über die Prüfung des Schulbetriebs an öffentlichen Förderschulen. Düsseldorf.
- Malecki, Andrea (2013): Sonderpädagogische Förderung in Deutschland – eine Analyse der Datenlage in der Schulstatistik. In: *Wirtschaft und Statistik* (Mai), 356–365. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Monatsausgaben/WistaMai2013.pdf;jsessionid=1D5BDA54294E0D7A333BAD6C6F56F1683.cae4?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Malecki, Andrea (2014): Sonderpädagogischer Förderbedarf – eine differenzierte Analyse. In: *Wirtschaft und Statistik* (Oktober), 591–601. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/SonderpaedagogischerFoerderbedarf_102014.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Melzer, Conny.; Hillenbrand, Clemens (2005): Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 66, 230–242.
- Mersi, Franz (1985): Geschichte der Erziehung Sehbehinderter. In: Rath, Waldtraut, et al. (Hg.): Pädagogik der Blinden und Sehbehinderten (Band 2). Berlin, 36–48.
- Messer, Artur (1948): Negative Auslese. Die Hilfsschule im neuen Schulaufbau. In: *Die pädagogische Provinz* 2(1), 39–43.
- Meyer-Buck, Hartmuth (1979): Dokumentation Sonderschulen. Hg. v. Schulbauinstitut der Länder und Berlin-West. Berlin.
- Michael, Berthold; Schepp, Heinz-Hermann (1993): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen.
- Möckel, Andreas (1981): Die besondere Grund- und Hauptschule. Von der Hilfsschule zum kooperativen Schulzentrum. 3. Aufl. Heidelberg.
- Möckel, Andreas (Hg.) (1998): Erfolg – Niedergang – Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik. Verband Deutscher Sonderschulen. München.
- Möckel, Andreas (2001): Geschichte der besonderen Grund- und Hauptschule. 4., erweiterte Auflage. Heidelberg.
- Möckel, Andreas (2010): Universitäre Geschichte der Sonderpädagogik. In: Detlef Horster (Hg.): Wissenschaftstheorie. Stuttgart, 97–101.
- Moser, Vera (2004): Sonderpädagogik als Profession. Funktionalistische, system- und strukturtheoretische Aspekte. In: Rudolf Forster (Hg.): Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene. Bad Heilbrunn, 302–314. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/moser-sonderpaedagogik.html>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Moser, Vera (2009): Die Geschichte der Behindertenpädagogik. Weinheim (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online. Fachgebiet Behinderten- und Integrationspädagogik).
- Moser, Vera (2013): Die Hilfsschule als Wegbereiter einer besonderen Pädagogik zur pädagogischen Sonderbehandlung „besonderer“ Schülerinnen und Schüler in besonderen Schulen. In: Eckhard Rohrmann (Hg.): Aus der Geschichte lernen, Zukunft zu gestalten. Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Marburg, 75–91.
- Moser, Vera (2016): Die Konstruktion des Hilfsschulkindes – ein modernes Symbol zu Regulation des Sozialen. In: Carola Groppe (Hg.): Bildung und Differenz. Historische Analysen zu einem aktuellen Problem. Wiesbaden, 255–276.
- Moser, Vera; Dietze, Torsten (2015): Perspektiven sonderpädagogischer Unterstützung. In: Poldi Kuhl (Hg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden, 75–99.
- Moser, Vera; Kropp, Andreas (2014): Kompetenzen in inklusiven setting' (KIS) – Vorarbeiten zu einem Kompetenzstrukturmodell sonderpädagogischer Lehrkräfte. Internetdokument. Online verfügbar unter https://www.reha.hu-berlin.de/lehregebiete/arp/forschung/moser-kropp_kis_abschlussbericht_2014.03.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Moser, Vera; Sasse, Ada (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. München.
- MSB NRW (2017): Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2016/17. Statistische Übersicht 396. herausgegeben vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

- MSN NRW (2012): Statistische Daten und Kennziffern zum Thema Inklusion – 2011/12, Statistische Übersicht 377. herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- MSN NRW (2014): Statistische Daten und Kennziffern zum Thema Inklusion – 2013/14, Statistische Übersicht 384. herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- MSWF NRW (2001): Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: Schulversuch Förderschule. Abschlussbericht, 31. Juli 2001. Düsseldorf.
- Mücke, Rudolf (1966): Sonderschuleinrichtungen für gemeinschaftsschwierige Kinder. In: Gustav Lesemann (Hg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin, 55–64.
- Mühl, Heinz (2009): Abriss zur Geschichte der Beschulung von Schulpflichtigen mit geistiger Behinderung. Hg. v. Lebenshilfe e.V. Online verfügbar unter www.50-jahre.lebenshilfe.de/50_jahre_lebenshilfe/1960er/downloads/60Muehl.pdf, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Muth, Jakob (1980): Zum Überweisungsverfahren in Sonderschulen. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 27(3), 184–192.
- Muth, Jakob (1985): Sonderschule oder Integration. Zur Geschichte eines Orientierungswechsels. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 33(3), 162–170.
- Muth, Jakob (1988): Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: Hans Eberwein (Hg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, 11–17.
- Myschker, Norbert (1969): Der „Verband der Hilfsschulen Deutschlands“ und seine Bedeutung für das deutsche Sonderschulwesen. Niemburg/Weser.
- Myschker, Norbert (1983): Lernbehindertenpädagogik. In: Světluše Solarová (Hg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 120–166.
- Myschler, Norbert (1998): Von der Gründung des Verbands bis zum Ersten Weltkrieg. In: Andreas Möckel (Hg.): Erfolg – Niedergang – Neuanfang. 100 Jahre Verband Deutscher Sonderschulen – Fachverband für Behindertenpädagogik. München, 20–49.
- Myschker, Norbert (2005): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. 5. Auflage. Stuttgart.
- Nationalversammlung (1919): Verfassung des Deutschen Reiches. inklusive Änderungen bis 30.01.1933. Online verfügbar unter <http://www.verfassungen.de/de/de19-33/verf19.htm>, zuletzt aktualisiert am 30.03.2017.
- Nationalversammlung (1920): Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen (28.04.1920). (Reichsgrundschulgesetz). Online verfügbar unter <http://www.documentarchiv.de/wr/1920/grundschulgesetz.html>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Niedersächsischer Landtag (2012): Kleine Anfrage mit Antwort. Welche Gefährdung droht der Verwirklichung der inklusiven Schule in Niedersachsen durch den Mangel an Lehrkräften mit dem Lehramt für Sonderpädagogik? Niedersächsischer Landtag – 16. Wahlperiode Drucksache 16/4601. Hannover.
- Niedersächsischer Landtag (2016): Kleine Anfrage und schriftliche Antwort der Landesregierung zu Tagesbildungsstätten. Drucksache 15/3989. Hg. v. Niedersächsischer Landtag, Hannover.
- Oelsner, Wolfgang (2013): Die Schule für Kranke: Wie sie wurde, was sie ist – und was sie sein könnte, wenn sie es sein dürfte. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 64(7), 271–280.
- Opp, Günther; Theunissen, Georg; Teichmann, Jana (Hg.) (2009): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Orthmann, W. (1969): Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hg.): Die Eigenständigkeit der Sprachheilpädagogik. Vorträge und Diskussion der 8. Arbeitstagung vom 10.-12. Oktober 1968 in München. Hamburg, 13–26.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Bielefeld, Berlin.
- Pluhar, Christine (2009): Zielperspektive: Förderzentrum ohne Schüler. Zur Entwicklung der Förderzentren in Schleswig-Holstein. In: *Gemeinsam leben* 17(2), 77–83.
- Pluhar, Christine (2015): Zur Ressourcensteuerung bei inklusiver Bildung. In: *Gemeinsam leben* 23(4), 209–220.
- Rath, Waltraut (1983): Blindenpädagogik. In: Světluše Solarová (Hg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 49–83.
- Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (Hg.) (1935): Hilfsschülerlass. Online verfügbar unter <http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/resolver?urn=urn%3Anbn%3Ade%3A0111-bbf-spo-8149126>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Reichsregierung: Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses. Vom 14. Juli 1933. Online verfügbar unter <http://www.documentarchiv.de/ns/erbk-nws.html>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Reichsschulpflichtgesetz (1938): Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich (Reichsschulpflichtgesetz). Vom 06.07.1938. Online verfügbar unter https://de.wikisource.org/wiki/Deutsches_Reichsgesetzblatt_1938, zuletzt geprüft am 04.12.2018.

- Reiser, Helmut; Willmann, Marc; Urban, Michael (2007): Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn.
- Rimbach, Reinhard (1937): Die Hilfsschule im Spiegel der Statistik. In: *Die deutsche Sonderschule*, 363–368.
- Ruckau, Paul (1934): An meine Arbeitskameraden in den deutschen Sonderschulen. In: *Die deutsche Sonderschule* (1).
- Rudloff, Wilfried (2010): Das Ende der Anstalt? Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung in der Geschichte der bundesdeutschen Behindertenpolitik. In: Elsbeth Bösl, Anne Klein und Anne Waldschmidt (Hg.): *Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung*. Bielefeld, 169–192.
- Rürup, Matthias (2011): Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung. In: *Zeitschrift für Inklusion* (4). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/74/74>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Sälzer, Christine; Gebhardt, Markus; Müller, Katharina; Paula, Elena (2015): Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In: Poldi Kuhl (Hg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden, 129–152.
- Sander, Alfred (1968): Zur Geschichte der Bezeichnung „Sonderschule“. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 18(10), 517–526.
- Sander, Alfred (1969): Die Sonderschulen im geteilten Deutschland. Berlin – Charlottenburg.
- Sander, Alfred (1971): Die Sonderschulen im Saarland. Eine vergleichende Untersuchung ihrer Entwicklung bis zur Eingliederung in die Bundesrepublik Deutschland. Saarbrücken (Veröffentlichungen des Instituts für Landeskunde des Saarlandes, Band 19).
- Sander, Alfred (1973): Die statistische Erfassung von Behinderten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Jakob Muth (Hg.): *Sonderpädagogik 1. Behindertenstatistik. Früherkennung. Frühförderung*. Stuttgart, 13–110.
- Sasse, Ada (2005): Sonderschüler und Sonderschule im ländlichen Raum. Zwischen Tradition und Moderne. Bad Heilbrunn.
- Schade, Wilhelm (1960): Stellungnahme zu dem Gutachten über die Ordnung des Sonderschulwesens. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 11(12), 631–633.
- Schimpel-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunfts-spezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52(4), 636–669.
- Schmidt, Hugo (1917): Sonderaufgaben der Vorklasse. In: *Die Hilfsschule*, 10. Jahrgang, Heft 1, 10–13.
- Schneider, Friedrich (Hg.) (1953): Benachteiligte Kinder. Vorträge des internationalen Kongress 1952 über benachteiligte Kinder. Freiburg.
- Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration. Weinheim, Heidelberg.
- Schomburg, Eberhard (1963): Die Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtiger Stand. Berlin-Spandau und Neuwied.
- Schröder, E. (1924): Hat die Arbeit der Hilfsschule rassenhygienische Bedeutung? In: *Die Hilfsschule*, 17. Jahrgang, Heft 4, 49–53.
- Schröder, Ulrich (2000): Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart.
- Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Bad Heilbrunn, Berlin.
- Schwarz, Alexandra (2013): Applying Location Planning Algorithms to Schools: The Case of Special Education in Hesse (Germany). In: B. den Poel D. Ultsch A. van Lausen (Hg.): *Algorithms from & for Nature and Life. Joint Conference of the German Classification Society and the German Association for Pattern Recognition*. Heidelberg/Berlin, 319–327.
- Schwarz, Alexandra (2015): Ressourcensteuerung auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem. In: *Gemeinsam leben* 23(4), 221–227.
- Schwarz, Alexandra; Weishaupt, Horst; Schneider, Kerstin; Makles, Anna; Tarazona, Mareike (2013): Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion im Schulbereich in Nordrhein-Westfalen am Beispiel der Stadt Essen und des Kreises Borken. Gutachten im Auftrag des Städtetages Nordrhein-Westfalen, des Landkreistages Nordrhein-Westfalen und des Städte- und Gemeindebundes Nordrhein-Westfalen. Köln, Düsseldorf.
- Schwertkolt, Andreas (1990): Die Schwerhörigenpädagogik im Nationalsozialismus (1933–1945). In: Martin Rudnick (Hg.): *Exsondern, Sterilisieren, Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus*. Berlin, 145–179.
- Sekretariat der KMK (2015): Zu den staats- und verfassungsrechtlichen Grundlagen der KMK. Bonn.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (29.02.2016): Sechs Inklusive Schwerpunktschulen starten ab Schuljahr 2016/17. Online verfügbar unter <https://www.berlin.de/sen/bjw/service/presse/pressearchiv-2016/pressemitteilung.450593.php>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Sprachheilschule Calw: Einzugsbereich. Online verfügbar unter <http://www.sprachheilzentrum-calw.de/internat/einzugsbereich.htm>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.

- Stadtschulamt Frankfurt am Main (2012): Bildung in Frankfurt am Main – Bildungsbericht 2012. Frankfurt am Main. Statistische Ämter des Bundes und der Länder (jährliche statistische Veröffentlichung): Schulstatistik. Erscheint zurzeit als Fachserie 11 (Bildung und Kultur) Reihe 1 (Allgemeinbildende Schulen). Wiesbaden. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/GPStatistik/receive/DESerie_serie_00000110?list=all, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Statistisches Bundesamt (2016): Bevölkerungsstand seit 1950. Onlinedatenbank. Wiesbaden. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen_/Irbv03.html, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Statistisches Landesamt Hessen (1958 bis 1975): Die allgemeinbildenden Schulen in Hessen, jährliche Erhebung. Wiesbaden.
- Stein, Roland (2011): Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Inklusion und Intensivangeboten. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62(9), 324–336.
- Stötzner, Heinrich-Ernst (1864): Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. abgedruckt z.B. in Salzberg-Ludwig. Das Hilfsschulwesen im Wandel der Zeit. Teil II – Reader. (Potsdam) 1998. Leipzig, Heidelberg.
- Synwoldt, Jochen (1979): Von der Hilfsschule zur Schule für Lernbehinderte. Die Förderung der schwachbefähigten Kinder am Beispiel Berlins. Berlin.
- Synwoldt, Jochen (1998): Die schulische Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher. Entwicklung des Sonderschulwesens von Berlin. Nordheim.
- Thümmel, Ingeborg (2003): Sozial- und Ideengeschichte der Schule für Geistigbehinderte im 20. Jahrhundert. Zentrale Entwicklungslinien zwischen Ausgrenzung und Partizipation. Weinheim.
- Topsch, Wilhelm (1975): Grundschulversagen und Lernbehinderung. Essen.
- Tornow, Karl (1940): Denken Sie nur, Unser Fritz soll in die Hilfsschule! Berlin.
- Tuchborn, Ruth (1966): Heimschule für Verwahrlosungsbedrohte. In: Gustav Lesemann (Hg.): Beiträge zur Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin, 171–178.
- Tuggener, Heinrich (1983): Verwahrlostenpädagogik. In: Světluš Solarová (Hg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 167–211.
- Urban, Katrin; Fröhlich, Andreas (2000): Die Entstehung der Sonderschule für Geistigbehinderte. In: Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz (Hg.): Die Entstehung der Sonderschule für Geistigbehinderte, 11–84.
- Valtin, Renate; Sander, Alfred; Reinartz, Anton (1984): Gemeinsam Leben – gemeinsam lernen. Behinderte Kinder in der Grundschule. Konzepte und Erfahrungen. Behinderte Kinder in der Grundschule, Konzepte und Erfahrungen. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule (Beiträge zur Reform der Grundschule, 58–59).
- VDH (1953): Bericht über den XVII. Verbandstag Deutscher Hilfsschulen zu Mainz am 24., 25. und 26. Juli 1953. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 4(11), 469–533.
- VDH (1955): Denkschrift zu dem Ausbau des heilpädagogischen Sonderschulwesens (10. September 1954). In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 6(1), 3–55; abgedruckt bei: Möckel (1998): Erfolg – Niedergang, Seite 306–339.
- VdHD (1898): Bericht über den Ersten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Hannover am 12. und 13. April 1898. Magdeburg.
- VdHD (1899): Bericht über den Zweiten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Cassel am 4. und 5. April 1899. Langensalza.
- VdHD (1909): Bericht über den VII. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Meiningen am 13., 14. und 13. April 1909. Halle.
- VdHD (1920): Denkschrift über das deutsche Hilfsschulwesen. In: *Die Hilfsschule* 13, 51–58.
- VDS (1955a): Bericht über den XVIII. Verbandstag Deutscher Sonderschulen zu Ulm an der Donau. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 6(11), 473–639.
- VDS (1955b): Richtlinien für den Unterricht und die Erziehung in den heilpädagogischen Sonderschulen. Beschlissen auf der Vertreterversammlung des Verbandes Deutscher Sonderschulen in Ulm/Donau im August 1955. In: Bericht über den XVIII. Verbandstag... In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 6(11), 599–638.
- VDS (1957): Bericht über den Kongreß für angewandte Heilpädagogik des Verbandes Deutscher Sonderschulen am 31. Juli, 1., 2., 3. und 4. August 1957 in Hannover. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 8(11), 441–624.
- VDS (1960): Bericht über die Vertretertagung des Verbandes Deutscher Sonderschulen vom 24. bis 26. September 1959. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 11(1), 35–96.
- VDS (1961a): Bericht über den XX. Verbandstag Deutscher Sonderschulen vom 23. bis 25. Mai in Kiel (1961). In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 12(12), 397–429.
- VDS (1961b): Bericht über die Vertreterversammlung. In: Bericht über den XX. Verbandstag Deutscher Sonderschulen vom 23. bis 25. Mai in Kiel. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 12(9), 481–537.
- VDS (1964): Denkschrift zum Ausbau des ländlichen Sonderschulwesens. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 15 (Beiheft 6).

- VDS (1965a): Berichte 1963/1965 des Verbandes Deutscher Sonderschulen (Vertreterversammlung). In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 16(5/6), 269–314.
- VDS (1965b): Vertreterversammlung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 16(10), 525–543.
- VDS (1975): Bericht über den Internationalen Kongreß für Sonderpädagogik und den XXVII. Verbandstag Deutscher Sonderschulen in Berlin vom 20. bis 23. Mai 1975. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 26(7), 635–678.
- VDS (1982): Fortschreibung der „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens von 1972“. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 33(12), 911–912.
- Verband Sonderpädagogik (2016): Positionen des Verbandes Sonderpädagogik. Positionen seit 2013. Online verfügbar unter <http://www.verband-sonderpaedagogik.de/positionen/standards.html>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006. (UN-BRK). Vereinte Nationen.
- Volk-Moser, Andrea (1995): Zwischen Zukunftshoffnung und Resignation. Zur Brückenfunktion des Unterrichts am Krankenbett. In: *Sonderpädagogik* 25(4), 218–225.
- Volk-Moser, Andrea (1997): Zum Status der Schule für Kranke in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: *Sonderpädagogik* 27(4), 212–220.
- Volk-Moser, Andrea (2001): Schule im Klinikum -pädagogischer Ort im medizinischem Feld. Eine empirische Untersuchung. Hamburg.
- Vorstand des VDS (1956): Vorstandssitzung in Bremen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 7(5), 230–237.
- Vorstand des VDS (1963): Geschäftsbericht 1961/1963. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 14(6), 268–294.
- Vorstand des VDS (1967): Geschäftsbericht 1965/1967. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 18(5), 285–321.
- Vorstand des VDS (1968): Eingabe des VDS an den Deutschen Städtetag. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 19(10), 547–548.
- Vorstand des VDS (1969): Geschäftsbericht 1967/1969. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 20(3), 181–215.
- Vorstand des VDS (1971): Geschäftsbericht 1969/1971. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 22, 114–150.
- Vorstand des VDS (1973): Geschäftsbericht 1971/1973. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 24(2), 287–344.
- Vorstand des VDS (1983): Bericht über die 31. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Sonderschulen e.V. in Ulm vom 26. bis 28. Mai 1983. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 34(8), 617–632.
- Warnock Report (1978): The Warnock Report: Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Online verfügbar unter <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>, zuletzt geprüft am 04.12.2018.
- Wegener, Hermann (1961): Sonderschulpädagogik und Sozialpädagogik. Ihre Beziehungen und Abgrenzungen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 12(9), 430–442.
- Wehr-Herbst, Elisabeth (1997): Die heutige Schülerschaft in den Schulen für Körperbehinderte. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 8(8), 316–322.
- Weiser, Jan (2005): Der Strukturwandel der Hilfsschule und das Problem einer Geschichte der Behinderung. In: *Heilpädagogische Forschung* 31(4), 204–212.
- Weishaupt, Horst (2017): Die Förderschule als sonderpädagogischer Förderort. In: Gercke, Magdalena et al. (Hrsg.): *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen*, 39–57. Wiesbaden.
- Weishaupt, Horst; Kemper, Thomas (2009): Zur nationalitätenspezifischen und regionalen Bildungsbenachteiligung ausländischer Schüler unter besonderer Berücksichtigung des Förderschulbesuchs. In: Ina Sylvester, Isabelle Sieh, Margarete Menz, Hans-Werner Fuchs und Jan Behrendt (Hg.): *Bildung – Recht – Chancen. Rahmenbedingungen, empirische Analysen und internationale Perspektiven zum Recht auf chancengleiche Bildung*. Festschrift für Lutz R. Reuter. Münster, 97–111.
- Weishaupt, Horst; Weiß, Manfred; Recum, Hasso von; Haug, Rüdiger (1988): Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. Rahmenbedingungen, Problemlagen, Lösungsstrategien. Unter Mitarbeit von Horst Weishaupt. Baden-Baden.
- Werneke, Karl (1969): Zur Situation der Sonderschule für Lernbehinderte in sechs Ländern der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1966. Hg. v. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt (Main).
- Werner, Birgit (1999): Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Tradition. Zur Geschichte der Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschulpädagogik in der SBZ und der DDR zwischen 1945 und 1952. Hamburg.
- Werner, Birgit (2012): „Inklusion realisieren, ohne Ressourcen zu verlieren“. Sonderpädagogik in den neuen Bundesländern 25 Jahre nach der „Wende“. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 57(3), 305–321.
- Wiegand, A. (1932): Gedanken und Wege zum Ausbau der Hilfsschule. Vortrag, gehalten auf der Provinzialtagung in Dortmund am 04. Mai. In: *Die Hilfsschule*, 25. Jahrgang Heft 9, 552–562.

- Wilken, Udo (1983): Körperbehindertenpädagogik. In: Světluš Solarová (Hg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart, 212–259.
- Willmann, Marc (2005a): Die Schule für Erziehungshilfe 2005 – Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung zu den Organisationsformen der Förderschule im Bereich emotionale und soziale Entwicklung. In: *Heilpädagogische Forschung* 31(3), 110–128.
- Willmann, Marc (2005b): Schulen für Erziehungshilfe – Survey 2004/05. Eine bundesweite Totalerhebung der Schule für Erziehungshilfe in Deutschland: Vergleich von Bundes- und Länderergebnissen In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 56(11), 442–455.
- Willmann, Marc (2014): Zur geschichtlichen Entwicklung der schulischen Erziehungshilfe. In: Roland Stein und Thomas Müller (Hg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart, 44–75.
- Wittmann, Bernd (1969): Sonderschule – Bildungsplanung – Schulreform. Berlin – Charlottenburg.
- Wocken, Hans (2014): Bayern integriert Inklusion. Über die schwierige Koexistenz widersprüchlicher Systeme. Hamburg.
- Wrase, Michael (2015): Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In: Poldi Kuhl (Hg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden, 41–74.
- ZfH (1955): Entschließung zum Ausbau des Sprachheilwesens. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 6(12), 641.
- ZfH (1960): Förderschulen für spätausgesiedelte Kinder in Niedersachsen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 11(5), 297.
- ZfH (1961): Die Presse würdigt die Pionierarbeit eines Hilfsschulfachmannes zu seinem 85. Geburtstag (Rektor i.R. Mayer). In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 12(1), 34–35.
- ZfH (1963): Bericht der Landesverbände 1961–1963. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 14(6), 290–307.
- ZfH (1964): Schulen für nicht-hilfsschulfähige schwachbildbare Kinder in Bayern: Auch ein Beitrag zum Thema: „Grenzfälle“. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 15(7), 351–356.
- ZfH (1992): Forum Bildungspolitik. Das Schuljahr 1992/93 – trübe Aussichten überwiegen! In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 43(10), 704–706.
- Zymek, Bernd (2013): Schulrecht und Schulentwicklung. Zum Verhältnis von Städten und Staat in der deutschen Schulgeschichte und heute. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 61(4), 484–504.

Anhang (Tabellen und Abbildungen)

Tab. A1: Zahl der Schülerinnen und Schüler auf allgemeinbildenden Schulen und darunter auf Sonderschulen sowie Sonderschulquote 1952 bis 1976 – Bundesergebnis

Jahr	Schülerinnen		
	Insgesamt	davon Sonderschülerinnen und -schüler	
		absolut	in %
1952	7.013.026	112.516	1,60
1955	6.160.898	112.899	1,83
1958	6.368.439	119.407	1,87
1961	6.717.902	141.602	2,11
1964	7.083.434	170.583	2,41
1967	7.862.667	228.290	2,90
1970	8.921.402	322.037	3,61
1973	9.714.845	378.122	3,89
1976	10.034.228	398.176	3,97

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. A2: Schülerinnen und Schüler in allgemeinbildenden Schulen 1952 bis 2012 nach Ländern (nur westdeutsche)

Jahr	Bundes- Republik*	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
1952	7.013.026	881.457	1.259.601	274.500	78.875	215.858	598.913	1.038.028	1.828.211	419.354	X	418.229
1955	6.160.898	793.547	1.097.311	250.639	81.604	216.498	582.979	866.107	1.532.852	386.106	X	353.255
1958	6.368.439	811.410	1.107.311	212.307	80.252	199.538	554.781	807.432	1.766.128	397.607	118.035	313.638
1961	6.717.902	911.690	1.172.691	191.769	85.170	183.642	568.287	830.933	1.877.666	445.918	146.351	303.785
1964	7.083.434	988.385	1.226.931	178.147	85.643	175.733	587.652	919.476	1.984.626	475.615	161.056	300.170
1967	7.862.667	1.178.402	1.357.237	189.492	89.388	193.948	645.379	986.912	2.209.493	524.846	174.885	312.685
1970	8.921.402	1.366.170	1.603.320	217.274	100.174	222.737	738.250	1.100.177	2.466.446	567.153	182.167	357.534
1973	9.714.845	1.486.866	1.728.819	248.974	110.915	248.486	826.410	1.209.461	2.671.497	593.942	182.572	406.903
1976	10.034.228	1.534.972	1.741.637	256.209	115.241	245.646	872.167	1.245.007	2.801.307	607.524	177.704	436.814
1979	9.393.137	1.442.929	1.598.917	246.916	107.939	227.905	815.098	1.189.392	2.644.967	549.455	154.172	415.447
1982	8.375.106	1.286.151	1.417.386	224.330	94.290	198.907	730.263	1.053.277	2.403.160	476.245	127.451	363.646
1985	7.116.147	1.091.316	1.234.718	193.127	74.813	165.384	623.534	886.037	2.031.368	404.718	107.596	303.536
1988	6.596.147	1.019.662	1.171.624	187.729	65.284	152.472	578.867	790.202	1.878.699	380.703	101.487	269.418
1991	6.666.136	1.075.574	1.229.612	X	66.968	155.765	603.607	803.928	1.952.305	402.096	106.446	269.835
1994	6.358.726	1.045.524	1.189.892	X	60.041	136.762	572.223	766.430	1.832.458	396.543	103.703	255.150
1997	7.085.251	1.171.756	1.320.523	X	65.398	150.687	625.655	865.466	2.040.375	441.483	111.901	292.007
2000	7.274.769	1.205.637	1.358.823	X	64.527	152.362	635.004	900.339	2.085.326	452.752	111.895	308.104
2003	7.375.395	1.222.622	1.384.673	X	64.722	155.383	641.058	917.099	2.108.871	454.437	108.771	317.759
2006	7.176.601	1.192.474	1.361.643	X	62.597	152.868	624.514	899.408	2.031.471	438.030	101.090	312.506
2009	6.664.234	1.093.254	1.258.412	X	56.808	144.714	590.971	822.534	1.903.897	411.481	88.551	293.612
2012	6.249.905	1.044.158	1.188.924	X	54.450	144.936	551.850	782.267	1.739.693	383.425	81.937	278.265

* (ab 1991: westdeutsche Länder)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. A3: Anzahl der Sonderschülerinnen und -schüler (alle Typen) 1952 bis 2012 nach Ländern (nur westdeutsche)

Jahr	Bundes-Republik*	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
1952	112.516	10.951	13.783	8.550	2.226	7.181	5.962	13.037	39.901	5.168	X	5.757
1955	112.899	11.177	17.246	8.311	2.294	7.029	7.112	12.680	37.068	3.977	X	6.005
1958	119.407	11.987	15.487	7.861	2.552	7.531	7.819	13.262	40.847	4.356	1.234	6.471
1961	141.958	14.297	14.511	9.490	3.256	8.218	9.341	15.558	52.128	5.434	1.861	7.864
1964	170.583	20.041	16.412	10.772	3.183	8.812	11.691	20.781	60.280	6.486	3.089	9.036
1967	228.290	32.773	22.234	11.266	3.415	8.789	19.004	27.376	78.831	8.790	4.789	11.023
1970	322.037	50.021	40.749	12.405	4.305	10.083	25.926	35.304	108.040	12.625	6.498	16.081
1973	378.122	62.557	52.314	12.573	4.333	10.300	29.255	42.899	121.157	16.632	6.702	19.400
1976	398.176	66.194	55.031	11.719	4.563	10.248	31.111	48.255	122.386	19.783	7.012	21.874
1979	370.739	61.200	50.874	10.354	4.324	9.969	29.426	46.103	112.631	18.880	6.120	20.858
1982	319.254	52.779	43.662	8.690	3.900	8.361	24.315	37.570	101.768	16.031	4.647	17.531
1985	271.424	45.168	38.866	7.266	3.376	7.268	20.429	30.322	87.451	13.198	3.625	14.455
1988	247.965	42.483	40.148	6.435	2.734	6.534	17.925	26.184	78.127	11.840	2.799	12.756
1991	251.894	45.064	44.862	X	2.778	6.969	17.742	27.152	80.198	12.362	2.715	12.052
1994	275.413	48.025	52.498	X	2.785	7.496	18.753	29.801	87.410	13.356	3.019	12.270
1997	292.798	50.068	60.081	X	2.709	7.536	20.863	33.116	88.134	14.710	3.351	12.230
2000	313.309	52.003	63.233	X	2.664	7.429	23.394	36.819	95.250	16.498	3.518	12.501
2003	333.108	55.199	63.033	X	2.461	7.525	26.326	40.024	104.618	17.668	4.058	12.196
2006	324.662	54.227	60.169	X	2.641	7.361	26.701	38.588	103.052	16.819	4.051	11.053
2009	313.294	53.776	58.573	X	2.644	7.041	25.894	36.437	100.920	15.545	3.828	8.636
2012	288.151	52.475	55.242	X	1.228	5.533	24.696	33.294	90.211	14.777	3.714	6.981

* (ab 1991: westdeutsche Länder)

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. A4: Sonderschulquote (indexiert) 1952 bis 1976 nach Ländern

Land	Veränderung von 1952 bis 1961 (Index 1952 = 100)	Veränderung von 1961 bis 1970 (Index 1961 = 100)	Veränderung von 1970 bis 1976 (Index 1970 = 100)	Veränderung von 1952 bis 1976 (Index 1952 = 100)
Bundesrepublik	131	171	110	247
BW	126	233	118	347
BY	110	211	124	289
BE	159	115	80	147
HB	135	112	92	140
HH	135	101	92	125
HE	165	214	102	358
NI	149	171	121	309
NW	127	158	100	200
RP	99	183	146	264
SL	X	281	111	X
SH	188	174	111	364

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. A5: Sonderschulklassen (ohne Hilfsschulklassen) an Volksschulen 1963 nach Ländern

	Zusammen		Sprachheil- klassen		Klassen für Sehbehinderte		Klassen für Entwicklungs- gestörte		Klassen für Legastheniker	
	Klassen	Schülerinnen und Schüler	Klassen	Schülerinnen und Schüler	Klassen	Schülerinnen und Schüler	Klassen	Schülerinnen und Schüler	Klassen	Schülerinnen und Schüler
Bundes- republik	106	1.607	17	207	1	13	3	83	4	60
BW	3	74	•	•	•	•	•	•	•	•
BY	2	42	•	•	•	•	•	•	•	•
BE	38	528	•	•	•	•	•	•	2	31
HB	8	113	2	27	•	•	•	•	2	29
HH	27	450	•	•	•	•	•	•	•	•
HE	24	354	15	180	1	13	3	83	•	•
NI	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
NW	1	14	•	•	•	•	•	•	•	•
RP	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
SH	3	32	•	•	•	•	•	•	•	•

	Klassen für Erziehungs- schwierige		Spastikerklassen		Klassen für Körperbehin- derte		Sonstige Sonderschul- klassen	
	Klassen	Schülerinnen und Schüler	Klassen	Schülerinnen und Schüler	Klassen	Schülerinnen und Schüler	Klassen	Schülerinnen und Schüler
Bundes- republik	6	97	1	7	16	244	58	896
BW	•	•	•	•	1	37	2	37
BY	•	•	•	•			2	42
BE	•	•	•	•	14	188	22	309
HB	3	45	•	•	•	•	1	12
HH	•	•	•	•	•	•	27	450
HE	3	52	1	7	1	19	•	•
NI	•	•	•	•	•	•	•	•
NW	•	•	•	•	•	•	1	14
RP	•	•	•	•	•	•		
SH	•	•	•	•	•	•	3	32

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1963

Tab. A6: Schülerinnen und Schüler im allgemeinbildenden Schulwesen, darunter auf Sonderschulen sowie Sonderschulquote 1976 bis 2012 – Bundesergebnis*

Jahr	Schülerinnen und Schüler			Jahr	Schülerinnen und Schüler		
	Insgesamt	auf Sonderschulen			Insgesamt	auf Sonderschulen	
		absolut	in %			absolut	in %
1976	10.034.228	398.176	3,97	1997	7.085.251	292.798	4,13
1979	9.393.137	370.739	3,95	2000	7.274.769	313.309	4,31
1982	8.375.106	319.254	3,81	2003	7.375.395	333.108	4,52
1985	7.116.147	271.424	3,81	2006	7.176.601	324.662	4,52
1988	6.596.147	247.965	3,76	2009	6.664.234	313.294	4,70
1991	6.666.136	251.894	3,78	2012	6.249.905	288.151	4,61
1994	6.358.726	275.413	4,33				

* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. A7: Sonderschulen nach Ländern 1956 bis 2012, darunter private – Bundesergebnis*

Jahr	Bundes- republik	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Sonderschulen Insgesamt												
1956	1.048	123	161	46	19	46	59	125	366	52	X	51
1964	1.374	189	163	49	20	66	87	154	468	67	36	75
1970	2.381	489	312	56	23	72	234	232	658	134	48	123
1976	2.705	531	384	63	25	63	246	288	708	161	55	181
1982	2.820	542	405	63	28	64	247	304	749	156	53	209
1988	2.770	537	388	56	26	60	241	299	739	154	47	223
1994	2.612	544	383	X	28	59	236	301	720	147	41	153
2000	2.604	563	381	X	29	47	235	317	704	145	40	143
2006	2.681	579	369	X	26	45	252	337	730	141	41	161
2012	2.616	582	356	X	19	43	246	336	716	138	38	142
Private Sonderschulen												
1956	209	53	74	4	–	–	14	20	33	9	X	2
1964	197	67	56	7	–	1	20	14	26	3	–	3
1970	307	101	83	7	–	1	26	18	38	29	1	3
1976	390	99	141	6	–	1	24	30	46	28	4	11
1982	471	109	169	6	1	3	29	41	69	24	6	14
1988	496	109	172	7	1	3	33	41	84	23	6	17
1994	473	111	177	X	1	4	31	40	77	22	6	4
2000	503	131	182	X	1	4	34	39	80	22	6	4
2006	550	150	187	X	1	5	33	56	76	23	6	13
2012	573	156	192	X	1	5	33	58	85	23	5	15
Anteil an privaten Sonderschulen												
1956	19,9	43,1	46,0	8,7	–	0,0	23,7	16,0	9,0	17,3	X	3,9
1964	14,3	35,4	34,4	14,3	–	1,5	23,0	9,1	5,6	4,5	–	4,0
1970	12,9	20,7	26,6	12,5	–	1,4	11,1	7,8	5,8	21,6	2,1	2,4
1976	14,4	18,6	36,7	9,5	–	1,6	9,8	10,4	6,5	17,4	7,3	6,1
1982	16,7	20,1	41,7	9,5	3,6	4,7	11,7	13,5	9,2	15,4	11,3	6,7
1988	17,9	20,3	44,3	12,5	3,8	5,0	13,7	13,7	11,4	14,9	12,8	7,6
1994	18,1	20,4	46,2	X	3,6	6,8	13,1	13,3	10,7	15,0	14,6	2,6
2000	19,3	23,3	47,8	X	3,4	8,5	14,5	12,3	11,4	15,2	15,0	2,8
2006	20,5	25,9	50,7	X	3,8	11,1	13,1	16,6	10,4	16,3	14,6	8,1
2012	21,9	26,8	53,9	X	5,3	11,6	13,4	17,3	11,9	16,7	13,2	10,6

* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. A8: Sonderschulen mit Heim 1955, 1964 und 1969 nach Ländern

	Sonderschulen (alle Typen)								
	Insgesamt			darunter mit einem Heim verbunden					
	1955	1964	1969	1955		1964		1969	
				absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Bundesrepublik	1.047	1.374	2.191	323	30,9	330	24,0	375	17,1
BW	128	189	447	68	53,1	72	38,1	91	20,4
BY	172	163	275	87	50,6	69	42,3	69	25,1
BE	46	49	58	11	23,9	13	26,5	14	24,1
HB	18	20	23	4	22,2	3	15,0	2	8,7
HH	45	66	71	18	40,0	20	30,3	19	26,8
HE	59	87	148	29	49,2	32	36,8	39	26,4
NI	114	154	222	29	25,4	24	15,6	29	13,1
NW	366	468	648	46	12,6	51	10,9	59	9,1
RP	50	67	125	20	40,0	29	43,3	31	24,8
SL		36	52	X	X	5	13,9	9	17,3
SH	49	75	122	11	22,4	12	16,0	13	10,7

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1955, 1964, 1969

Tab. A9: Sonderschulen mit Heim 1969 nach Ländern und Trägerschaft

	Sonderschulen								
	Insgesamt	davon mit Heim verbunden		darunter					
		absolut	in %	Öffentliche	davon mit Heim verbunden		Private	davon mit Heim verbunden	
					absolut	in %		absolut	in %
Bundesrepublik	2.191	375	17,1	1.936	165	8,5	255	210	82,4
BW	447	91	20,4	354	10	2,8	93	81	87,1
BY	275	69	25,1	209	20	9,6	66	49	74,2
BE	58	14	24,1	51	11	21,6	7	3	42,9
HB	23	2	8,7	23	2	8,7	–	–	–
HH	71	19	26,8	70	18	25,7	1	1	100
HE	148	39	26,4	122	14	11,5	26	25	96,2
NI	222	29	13,1	204	11	5,4	18	18	100
NW	648	59	9,1	610	32	5,2	38	27	71,1
RP	125	31	24,8	123	29	23,6	2	2	100
SL	52	9	17,3	51	8	15,7	1	1	100
SH	122	13	10,7	119	10	8,4	3	3	100

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1969

Tab. A10: Sonderschulen, darunter Schulen mit Heim in Nordrhein-Westfalen 1970 und 1975 nach Sonderschultyp und Trägerschaft

1970									
Schule mit dem Schwerpunkt...	Sonderschulen Insgesamt			öffentliche Sonderschulen			Private Sonderschulen		
	Alle absolut	davon mit Heim verbunden		Alle absolut	davon mit Heim verbunden		Alle absolut	davon mit Heim verbunden	
		absolut	in %		absolut	in %		absolut	in %
Insgesamt	658	60	9,1	620	30	4,8	38	30	78,9
Lernbehinderte	519	3	0,6	515	–	–	4	3	75,0
Blinde	3	3	100	3	3	100	–	–	–
Sehbehinderte	7	–	–	7	–	–	–	–	–
Gehörlose	9	–	–	9	7	77,8	–	–	–
Schwerhörige	7	–	–	7	–	–	–	–	–
Sprachbehinderte	5	–	–	5	–	–	–	–	–
Körperbehinderte	25	7	28,0	19	4	21,1	6	3	50,0
Kranke	10	4	40,0	8	4	50,0	2	–	–
Erziehungs- schwierige	38	30	78,9	18	11	61,1	20	19	95,0
Geistig- behinderte	35	6	17,1	29	1	3,4	6	5	83,3
1975									
Insgesamt	655	55	8,4	613	29	4,7	42	26	61,9
Lernbehinderte	453	5	1,1	448	1	0,2	5	4	80,0
Blinde	3	2	67	3	2	67	–	–	–
Sehbehinderte	8	2	25,0	8	2	25,0	–	–	–
Gehörlose	9	7	77,8	9	7	77,8	–	–	–
Schwerhörige	8	1	12,5	8	1	12,5	–	–	–
Sprachbehinderte	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Körperbehinderte	28	5	17,9	26	4	15,4	2	1	50,0
Kranke	21	4	19,0	16	2	12,5	5	2	40,0
Erziehungs- schwierige	44	25	56,8	23	8	34,8	21	17	81,0
Geistig- behinderte	81	4	4,9	72	2	2,8	9	2	22,2

Quelle: Statistisches Landesamt NRW, Allgemeinbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen 1970 und 1975

Tab. A11: Sonderschulen, darunter mit Heim in Baden-Württemberg 1974 nach Trägerschaft

Schule mit dem Schwerpunkt ...	Sonderschulen Insgesamt			Öffentliche Sonderschulen			Private Sonderschulen		
	Alle	davon mit Heim verbunden		Alle	davon mit Heim verbunden		Alle	davon mit Heim verbunden	
		absolut	in %		absolut	in %		absolut	in %
Insgesamt	532	90	16,9	431	9	2,1	101	81	80,2
Lernbehinderte	323	14	4,3	308	–	–	15	14	93,3
Blinde und Sehbehinderte	7	4	57,1	5	2	40,0	2	2	100
Hörgeschädigte	7	7	100	4	4	100	3	3	100
Sprachbehinderte	12	1	8,3	11	–	–	1	1	100
Körperbehinderte	16	6	37,5	8	–	–	8	6	75,0
Kranke	15	–	–	7	–	–	8	–	–
Erziehungsschwierige	49	47	95,9	5	3	60,0	44	44	100
Geistigbehinderte	103	11	10,7	83	–	–	20	11	55,0

Hinweis: Baden-Württemberg unterschieden 2009 zwei Typen: a) Heimsonderschule: Dort bilden Schule und Internat eine pädagogische Einheit – die Schulaufsicht liegt bei den Regierungspräsidien und b) Sonderschule am Heim: Dort lernen Schülerinnen und Schüler, deren Verbleib im Elternhaus aus unterschiedlichen Gründen nicht möglich ist.

„Während bei den Heimsonderschulen die Nutzung eines speziellen schulischen Förderangebots eine Unterbringung im Internat erforderlich macht, steht bei den Schulen am Heim die Unterbringung und Erziehung in der pädagogischen Einrichtung im Vordergrund“ (Landesinstitut für Schulentwicklung 2009).

Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Schulstatistik 1974

Tab. A12: Gymnasien, darunter Gymnasien mit Heim 1964 nach Ländern (nur Flächenländer) und Trägerschaft

Land	Öffentliche und Private Gymnasien			Öffentliche Gymnasien			Private Gymnasien		
	Insgesamt	darunter mit Heim		Insgesamt	darunter mit Heim		Insgesamt	darunter mit Heim	
		absolut	in %		absolut	in %		absolut	in %
Insgesamt	1.721	388	22,5	1.371	311	22,7	350	77	22,0
BW	317	62	19,6	263	43	16,3	54	19	35,2
BY	317	101	31,9	222	71	32,0	95	30	31,6
HE	173	41	23,7	133	31	23,3	40	10	25,0
NI	189	34	18,0	157	25	15,9	32	9	28,1
NW	503	103	20,5	403	98	24,3	100	5	5,0
RP	122	29	23,8	100	26	26,0	22	3	13,6
SL	32	9	28,1	29	9	31,0	3	–	–
SH	68	9	13,2	64	8	12,5	4	1	25,0

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1964

Tab. A13: Tagesheimsonderschulen (Schulen mit Ganztagsangebot) 1965 und 1967 nach Trägerschaft – Bundesergebnis

	1965			1967		
	Insgesamt	davon mit Ganztagsangebot		Insgesamt	davon mit Ganztagsangebot	
		absolut	in %		absolut	in %
Sonderschulen Insgesamt	1.469	30	2,0	1.834	84	4,6
dar. öffentliche Sonderschulen	1.270	23	1,8	1.618	62	3,8
dar. private Sonderschulen	199	7	3,5	216	22	10,2

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. A14: Sonderschulen mit Ganztagsangebot 2003 bis 2012 in den westdeutschen Ländern

Jahr	Sonderschulen Insgesamt	Öffentliche Sonderschulen	Private Sonderschulen
Sonderschulen Insgesamt			
2003	2.737	2.165	572
2006	2.681	2.131	550
2009	2.618	2.064	554
2012	2.602	2.029	573
Sonderschulen mit Ganztagsangebot			
2003	875	593	282
2006	1.286	985	301
2009	1.465	1.142	323
2012	1.580	1.249	331
Anteil der Schulen mit Ganztagsangebot in %			
2003	32,0	27,4	49,3
2006	48,0	46,2	54,7
2009	56,0	55,3	58,3
2012	60,7	61,6	57,8

Quelle: Sekretariat der KMK: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland

Tab. A15: Schulen für Lernbehinderte 1952 nach Ländern (ohne Berlin), darunter in Landkreisen

	Schulen für Lernbehinderte	darunter in Landkreisen	
		absolut	in %
Bundesrepublik	555	218	39,3
BW	48	30	62,5
BY	55	9	16,4
HB	9	X	X
HH	18	X	X
HE	23	8	34,8
NI	71	42	59,2
NW	281	103	36,7
RP	22	6	27,3
SH	28	20	71,4

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1952

Tab. A16: Bevölkerung am 13. September 1950, wohnhaft in Landkreisen oder Kreisfreien Städten nach Ländern

	Bevölkerung Insgesamt	Bevölkerung in Landkreisen		Bevölkerung in Kreisfreien Städten	
		absolut	in %	absolut	in %
Bundesrepublik	45.114.839	28.389.969	62,9	16.724.838	37,1
W-B *	3.907.848	2.659.291	68,1	1.248.557	31,9
BY	9.126.010	6.343.545	69,5	2.782.465	30,5
HH	1.605.606	X	X	1.605.606	100
HB	558.619	X	X	558.619	100
HE	4.323.801	3.065.884	70,9	1.257.885	29,1
NI	6.797.379	5.196.124	76,4	1.601.255	23,6
NW	13.196.176	6.838.919	51,8	6.357.257	48,2
RP	3.004.752	2.360.596	78,6	644.156	21,4
SH	2.594.648	1.925.610	74,2	669.038	25,8

* Württemberg-Baden.

Quelle: Statistisches Jahrbuch für das Jahr 1950

Tab. A17: Öffentliche Sonderschulen 1955, 1964 und 1973 nach Schulträger und Ländern

	Insgesamt			Gemeinden und Kreisfreie Städte						Landkreise					
	1955	1964	1973	1955		1964		1973		1955		1964		1973	
	absolut			absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Bundesrepublik	796	1.178	2.242	640	80,4	913	77,5	1.267	56,5	2	0,3	7	0,6	594	26,5
BW	75	122	427	63	84,0	113	92,6	334	78,2	•	0,0	1	0,8	69	16,2
BY	98	107	240	60	61,2	79	73,8	88	36,7	1	1,0	1	0,9	109	45,4
BE	42	42	53	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
HB ¹⁾	18	20	24	18	100	20	100	24	100	X	X	X	X	X	X
HH	45	65	69	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
HE	45	67	215	33	73,3	51	76,1	48	22,3	X	X	5	7,5	149	69,3
NI	94	140	235	84	89,4	124	88,6	125	53,2	1	1,1	x	x	93	39,6
NW	333	443	660	315	94,6	399	90,1	528	80,0	X	X	X	X	36	5,5
RP	41	64	133	28	68,3	37	57,8	30	22,6	X	X	X	X	99	74,4
SL	X	36	50	X	X	26	72,2	2	4,0	X	X	X	X	39	78,0
SH	47	72	136	39	83,0	64	88,9	88	64,7	X	X	X	X	X	X

	Bundesland						Gemeinde- oder Zweckverband						Sonstiger Schulträger					
	1955		1964		1973		1955		1964		1973		1955		1964		1973	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Bundesrepublik	75	9,4	142	12,1	168	7,5	41	5,2	69	5,9	194	8,7	38	4,8	46	3,9	19	0,8
BW	7	9,3	7	5,7	10	2,3	X	X	X	X	14	3,3	5	6,7	1	0,8	X	X
BY	8	8,2	4	3,7	3	1,3	2	2	14	13,1	41	17,1	27	27,6	9	8,4	X	X
BE	42	100	42	100	53	100	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
HB ¹⁾	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
HH	45	100	65	100	69	100	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
HE	X	X	2	3	4	1,9	12	26,7	1	1,5	X	X	X	X	8	11,9	13	6
NI	5	5,3	5	3,6	6	2,6	4	4,3	8	5,7	10	4,3	X	X	3	2,1	1	0,4
NW	X	X	X	X	X	X	19	5,7	43	9,7	94	14,2	X	X	X	X	2	0,3
RP	4	9,8	4	6,3	3	2,3	X	X	X	X	1	0,8	6	14,6	23	35,9	X	X
SL	X	X	7	19,4	9	18	X	X	2	5,6	X	X	X	X	1	2,8	X	X
SH	6	12,8	6	8,3	11	8,1	1	2,1	1	1,4	34	25	1	2,1	1	1,4	3	2,2

¹⁾ Bremen und Bremerhaven.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1955, 1964, 1973

Tab. A18: Schülerinnen und Schüler auf Schulen für Lernbehinderte 1952 bis 2012 nach Ländern (nur westdeutsche)

Land	Bundes- republik	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
1952	81.687	5.658	7.564	6.315	1.726	5.032	4.357	10.641	33.401	2.353	X	4.640
1955	81.671	7.446	8.252	5.731	1.856	4.906	5.032	9.966	30.936	2.489	X	5.057
1958	91.499	9.144	8.601	5.454	2.118	5.185	5.698	10.847	35.114	2.559	1.085	5.694
1961	116.643	11.376	10.482	7.215	2.804	5.919	7.224	13.231	45.441	4.202	1.713	7.036
1964	143.636	15.856	12.788	8.273	2.663	6.073	9.449	17.174	53.939	5.239	2.612	8.244
1967	190.205	25.388	18.966	8.523	2.841	5.797	15.324	24.447	69.659	6.738	4.151	10.129
1970	264.629	38.457	32.373	8.650	3.135	6.612	20.257	31.100	93.874	9.378	5.609	15.184
1973	303.474	47.672	39.779	9.421	3.163	6.239	22.404	37.795	101.612	12.184	5.565	17.640
1976	303.011	48.164	40.220	8.028	3.111	5.816	23.459	40.978	94.936	14.547	5.496	18.256
1979	261.287	40.552	34.409	6.441	2.903	4.395	20.757	38.126	78.757	13.625	4.499	16.823
1982	209.587	32.295	26.380	4.965	2.458	4.192	15.935	29.612	66.525	10.794	3.110	13.321
1985	163.635	24.957	20.818	3.909	2.075	3.337	12.533	22.570	52.460	8.372	2.298	10.306
1988	136.616	21.777	17.737	3.190	1.632	2.879	10.264	18.665	42.673	7.569	1.774	8.456
1991	138.824	23.123	22.508	X	1.687	3.237	10.062	18.571	42.200	8.143	1.487	7.806
1994	144.934	25.563	18.026	X	1.877	3.696	10.860	20.525	45.758	9.026	1.662	7.941
1997	146.839	26.369	16.221	X	1.845	3.773	11.899	22.500	44.412	9.865	1.795	8.160
2000	163.066	26.027	25.186	X	1.207	4.065	13.337	24.667	47.882	10.534	1.924	8.237
2003	170.086	26.677	25.134	X	655	4.119	14.400	26.026	51.783	11.183	2.201	7.908
2006	143.512	23.874	13.978	X	630	3.684	13.565	22.487	46.440	10.127	2.064	6.663
2009	123.875	21.444	12.933	X	631	3.428	11.823	19.033	39.862	8.563	1.797	4.361
2012	102.635	19.505	11.574	X	375	2.233	10.719	15.724	30.248	7.884	1.645	2.728

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. A19: Sonderschulen für Lernbehinderte in Bayern, darunter Schulen mit Heim 1959 bis 1963

	Schulen für Lernbehinderte			nur Schulen für Lernbehinderte, die mit einem Heim verbunden sind			
	Insgesamt	darunter mit Heim		Klassen	Schülerinnen und Schüler	Schulkinder je Schule	Schulkinder je Klasse
		absolut	in %				
1959	82	16	19,5	56	1.208	75,5	21,6
1960	84	17	20,2	61	1.286	75,6	21,1
1961	93	19	20,4	65	1.340	70,5	20,6
1962	95	19	20,0	65	1.383	72,8	21,3
1963	100	20	20,0	69	1.435	71,8	20,8

Quellen: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik, verschiedene Jahrgänge (Gesamtzahl der Hilfsschulen); Die allgemeinbildenden Schulen in Bayern, Schuljahr 1963/64 (Schulen, die mit Heim verbunden sind)

Tab. A20: Klassen, Schülerinnen und Schüler sowie durchschnittliche Klassengröße an Hilfsschulen und Volksschulen im Vereinigten Wirtschaftsgebiet im Mai 1949 nach Ländern*

	Hilfsschule			Volksschule		
	Klassen	Schülerinnen und Schüler	Klassen- größe im Ø	Klassen	Schülerinnen und Schüler	Klassen- größe im Ø
Insgesamt	2.084	54.882	26,3	133.379	6.112.112	45,8
W-B ¹⁾	125	3.015	24,1	11.604	491.191	42,3
BY	220	5.642	25,6	27.330	1.270.877	46,5
HB	56	1.226	21,9	1.433	59.581	41,6
HH	171	4.142	24,2	4.493	179.563	40,0
HE	84	2.095	24,9	12.136	554.630	45,7
NI	302	8.035	26,6	21.934	1.023.759	46,7
NW	931	25.535	27,4	35.949	1.708.424	47,5
RP	56	1.572	28,1	8.404	198.255	23,6
SH	139	3.620	26,0	10.096	425.832	42,2

* Ohne Saarland, ohne Berlin. ¹⁾ W-B: Württemberg-Baden.

Quelle: Statistisches Amt des Vereinigten Wirtschaftsgebietes mit der Führung der Statistik für Bundeszwecke beauftragt. Ausführliche Ergebnisse der Erhebung an den allgemeinbildenden Schulen nach dem Stand vom Mai 1949 (Arb.-Nr. VIII/9/3); Volksschulen: Köhler et al. 2014

Tab. A21: Landesfläche, Anzahl der Schulen für Lernbehinderte und durchschnittliche Einzugsbereiche 1955, 1967 und 1976 in km² nach Ländern (nur Flächenländer)

	Landesfläche	Anzahl an Schulen			durchschnittlicher Einzugsbereich in km ²		
		1955	1967	1967	1955	1967	1976
BW	35.751	72	217	312	497	165	115
BY	70.550	66	158	313	1.069	447	225
HE	21.115	30	78	147	704	271	144
NI	47.614	88	172	216	541	277	220
NW	34.110	300	485	480	114	70	71
RP	19.854	29	65	98	685	305	203
SL	2.569	X	33	32	X	78	80
SH	15.800	38	90	137	416	176	115

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. A22: Landesfläche, Anzahl der Volksschulen und durchschnittliche Einzugsbereiche 1960, 1968, 1976 in km² nach Ländern (nur Flächenländer)

	Landesfläche	Anzahl an Schulen			durchschnittlicher Einzugsbereich		
		1960	1968	1976	1960	1968	1976
BW	35.751	4.092	3.885	2.636	8,7	9,2	13,6
BY	70.550	7.068	5.542	2.914	10,0	12,7	24,2
HE	21.115	2.727	2.261	1.400	7,7	9,3	15,1
NI	47.614	4.651	3.834	2.461	10,2	12,4	19,3
NW	34.110	6.374	5.809	4.898	5,4	5,9	7,0
RP	19.854	3.187	2.623	1.238	6,2	7,6	16,0
SL	2.569	587	565	334	4,4	4,5	7,7
SH	15.800	1.661	1.228	737	9,5	12,9	21,4

Quelle: Köhler et al. 2014; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; eigene Berechnung

Tab. A23: Sonderschulen, darunter Schulen für Lernbehinderte 1952 bis 1976 – Bundesergebnis

Jahr	Sonderschulen Insgesamt	darunter				Jahr	Sonderschulen Insgesamt	darunter			
		Schulen für Lernbehinderte		weitere Sonder- schultypen (zusammen)				Schulen für Lernbehinderte		weitere Sonder- schultypen (zusammen)	
		absolut	in %	absolut	in %			absolut	in %	absolut	in %
1952	915	578	63,2	337	36,8	1965	1.469	1.099	74,8	370	25,2
1953	961	591	61,5	370	38,5	1966	1.641	1.242	75,7	399	24,3
1954	986	651	66	335	34,0	1967	1.834	1.376	75,0	458	25
1955	1.047	680	64,9	367	35,1	1968	2.015	1.503	74,6	512	25,4
1956	1.048	690	65,8	358	34,2	1969	2.191	1.622	74	569	26
1957	1.083	734	67,8	349	32,2	1970	2.381	1.758	73,8	623	26,2
1958	1.118	749	67	369	33,0	1971	2.493	1.818	72,9	675	27,1
1959	1.090	768	70,5	322	29,5	1972	2.540	1.841	72,5	699	27,5
1960	1.106	785	71	321	29,0	1973	2.593	1.837	70,8	756	29,2
1961	1.161	831	71,6	330	28,4	1974	2.622	1.834	69,9	788	30,1
1962	1.195	871	72,9	324	27,1	1975	2.645	1.812	68,5	833	31,5
1963	1.284	954	74,3	330	25,7	1976	2.705	1.822	67,4	883	32,6

Hinweise: Es bestehen Unterschiede zur Tabelle auf Seite 117. Dort wurde mit dem Gesamtergebnis der Länder gerechnet, hier mit dem in der Statistik genannten Bundesergebnis. Bayern berichtet bis 1976 über Schulen für Lernbehinderte und Geistigbehinderte gemeinsam. Das Bundesergebnis für die Schulen für Lernbehinderte ist daher in den 1970er Jahren überschätzt (für 1976 um rund 80 Schulen). Das Ergebnis der „weiteren Sonderschultypen“ ist hingegen unterschätzt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. A24: Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen 1952 und 1955 nach Förderort und Ländern

Land	1952				1955			
	Schülerinnen und Schüler Insgesamt	davon in			Schülerinnen und Schüler Insgesamt	davon in		
		Schulen für Lern- behinderte	Sonderklassen an Volksschulen			Schulen für Lern- behinderte	Sonderklassen an Volksschulen	
			absolut	Anteil an Insgesamt in %			absolut	Anteil an Insgesamt in %
BW	6.378	5.658	720	11,3	8.105	7.446	659	8,1
BY	7.994	7.564	430	5,4	8.683	8.252	431	5,0
BE	6.315	6.315	–	–	5.731	5.731	–	–
HB	1.726	1.726	–	–	1.889	1.856	33	1,7
HH	5.032	5.032	–	–	5.206	4.906	300	5,8
HE	6.648	4.357	2.291	34,5	7.190	5.032	2.158	30,0
NI	12.071	10.641	1.430	11,8	10.889	9.966	923	8,5
NW	33.617	33.401	216	0,6	31.039	30.936	103	0,3
RP	2.662	2.353	309	11,6	2.683	2.489	194	7,2
SH	5.663	4.640	1.023	18,1	6.023	5.057	966	16,0

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. A25: Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen 1961 und 1964 nach Ländern und Förderort

Land	1961				1964 bzw. 1965			
	Schülerinnen und Schüler Insgesamt	davon in			Schülerinnen und Schüler Insgesamt	davon in		
		Schulen für Lern- behinderte	Sonderklassen an Volksschulen			Schulen für Lern- behinderte (1964)	Sonderklassen an Volksschulen (1965)	
			absolut	Anteil an Insgesamt in %			absolut	Anteil an Insgesamt in %
BW	13.437	11.376	2.061	15,3	17.574	15.856	1.718	9,8
BY	11.009	10.482	527	4,8	13.719	12.788	931	6,8
BE	7.215	7.215	–	–	8.273	8.273	–	–
HB	2.882	2.804	78	2,7	2.663	2.663	–	–
HH	6.058	5.919	139	2,3	6.094	6.073	21	0,3
HE	9.826	7.224	2.602	26,5	12.490	9.449	3.041	24,3
NI	13.857	13.231	626	4,5	17.766	17.174	592	3,3
NW	45.573	45.441	132	0,3	54.129	53.939	190	0,4
RP	4.398	4.202	196	4,5	5.393	5.239	154	2,9
SL	1.713	1.713	–	–	2.612	2.612	–	–
SH	8.154	7.036	1.118	13,7	9.646	8.244	1.402	14,5

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. A26: Durchschnittliche Klassengröße von Klassen für Lernbehinderte sowie von Volksschulklassen 1952 bis 1976 – Bundesergebnis

Jahr	Schule für Lernbehinderte	Volksschule
1955	22,0	36,4
1958	22,5	35,8
1961	21,5	36,2
1964	20,0	34,8
1967	19,7	34,0
1970	18,2	33,9
1973	17,0	31,5
1976	16,4	28,1

Hinweis: Leichte Überschätzung der Klassengröße an Schulen für Lernbehinderte in den 1970er Jahren aufgrund der Daten aus Bayern.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Köhler et al. 2014; eigene Berechnung

Tab. A27: Sonderklassen für Lernbehinderte an Volksschulen in den Regierungsbezirken von Baden-Württemberg 1953 bis 1957

Regierungs- bezirk	Insgesamt	davon in			
		Nord- Württemberg	Nordbaden	Südbaden	Südwestfalen- Hohenzollern
1953	481	–	20	461	–
1954	653	58	38	533	24
1955	659	122	77	417	43
1956	729	223	111	354	41
1957	872	302	116	412	42

Quelle: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg: Allgemeinbildende Schulen in Baden-Württemberg, 1958

Tab. A28: Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen an Volksschulen in den Regierungs- bzw. Verwaltungsbezirken von Niedersachsen 1965 und 1969

Regierungs- oder Verwaltungsbezirk	1965	1969
	Schülerinnen und Schüler	
Zusammen	592	739
Hannover	70	0
Hildesheim	112	71
Lüneburg	128	232
Stade	135	372
Osnabrück	0	43
Aurich	49	0
Braunschweig	98	21
Oldenburg	–	–

Quelle: Niedersächsisches Landesverwaltungsamt. Die Volksschulen in Niedersachsen, 1965, 1969

Tab. A29: Sonderschulische und integrative sonderpädagogische Förderung nach Förder-
schwerpunkt in den westdeutschen Ländern im Jahr 2014 und im Jahr 2016

	Lernen	GE*	Sprache	EmSoz*	Sehen	Hören	KmE*
Sonderschulische Förderung 2014							
Schülerinnen und Schüler	85.773	57.776	27.449	33.730	4.022	9.065	20.920
Sonderschulquote in %	1,418	0,955	0,454	0,558	0,067	0,150	0,346
Klassengröße im Ø	11,74	8,24	11,91	8,35	6,57	8,20	8,3
Integrative Förderung 2014							
Schülerinnen und Schüler	63.487	5.589	15.661	28.100	2.164	5.458	7.002
Integrationsförderquote in %	1,050	0,092	0,259	0,465	0,036	0,090	0,116
Sonderschulische und Integrative Förderung 2014							
Gesamtförderquote in %	2,468	1,048	0,713	1,022	0,102	0,240	0,462
Integrationsanteil in %	42,5	8,8	36,3	45,4	35,0	37,6	25,1
Sonderschulische Förderung 2016							
Schülerinnen und Schüler	69.730	59.037	26.118	33.411	3.993	8.804	20.770
Sonderschulquote in %	1,161	0,983	0,435	0,556	0,066	0,147	0,346
Klassengröße im Ø	11,56	8,25	11,76	8,48	6,56	8,31	8,25
Integrative Förderung 2016							
Schülerinnen und Schüler	78.068	8.207	18.468	33.089	2.512	6.163	8.288
Integrationsförderquote in %	1,300	0,137	0,307	0,551	0,042	0,103	0,138
Sonderschulische und Integrative Förderung 2016							
Gesamtförderquote in %	2,460	1,119	0,742	1,107	0,108	0,249	0,484
Integrationsanteil in %	52,82	12,20	41,42	49,76	38,62	41,18	28,52

* GE = Geistige Entwicklung; EmSoz = Emotionale und soziale Entwicklung; KmE = Körperliche und motorische Entwicklung

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. A30: Anzahl der Schulen für Lernbehinderte 1976 bis 1997 (und 2008), Zahl der Schüle-
rinnen und Schüler auf Schulen für Lernbehinderte und ‚Sonderschulquote Lernen‘
1976 bis 2014 nach Ländern (nur westdeutsche)

	westdeutsche Länder ¹⁾	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Anzahl der Schulen für Lernbehinderte (absolut)												
1976	1.822	312	313	38	16	33	147	216	480	98	32	137
1979	1.664	297	226	37	17	30	143	210	459	93	32	120
1982	1.630	283	214	33	17	28	143	210	432	91	28	151
1985	1.558	279	201	30	16	26	136	209	407	90	27	137
1988	1.493	277	186	27	14	23	139	204	374	87	24	138
1991	1.413	278	167	X	18	22	138	196	357	86	21	130
1994	1.375	278	162	X	18	22	123	198	348	86	19	121
1997	1.349	281	136	X	14	22	135	200	344	82	19	116
2008	1.118	277	30	X	–	18	116	188	321	79	19	70

	westdeutsche Länder ¹⁾	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Zahl der Schülerinnen und Schüler auf Schulen für Lernbehinderte (absolut)												
1976	303.011	48.164	40.220	8.028	3.111	5.816	23.459	40.978	94.936	14.547	5.496	18.256
1979	261.287	40.552	34.409	6.441	2.903	4.395	20.757	38.126	78.757	13.625	4.499	16.823
1982	209.587	32.295	26.380	4.965	2.458	4.192	15.935	29.612	66.525	10.794	3.110	13.321
1985	163.635	24.957	20.818	3.909	2.075	3.337	12.533	22.570	52.460	8.372	2.298	10.306
1988	136.616	21.777	17.737	3.190	1.632	2.879	10.264	18.665	42.673	7.569	1.774	8.456
1991	138.824	23.123	22.508	X	1.687	3.237	10.062	18.571	42.200	8.143	1.487	7.806
1994	144.934	25.563	18.026	X	1.877	3.696	10.860	20.525	45.758	9.026	1.662	7.941
1997	146.839	26.369	16.221	X	1.845	3.773	11.899	22.500	44.412	9.865	1.795	8.160
2000	163.066	26.027	25.186	X	1.207	4.065	13.337	24.667	47.882	10.534	1.924	8.237
2003	170.086	26.677	25.134	X	655	4.119	14.400	26.026	51.783	11.183	2.201	7.908
2006	143.512	23.874	13.978	X	630	3.684	13.565	22.487	46.440	10.127	2.064	6.663
2009	123.875	21.444	12.933	X	631	3.428	11.823	19.033	39.862	8.563	1.797	4.361
2012	102.635	19.505	11.574	X	375	2.233	10.719	15.724	30.248	7.884	1.645	2.728
2014	85.773	18.892	9.142	X	243	1.826	9.920	11.836	23.064	7.598	1.486	1.766
Sonderschulquote „Lernen“ in %												
1976	3,01	3,14	2,24	3,13	2,70	2,37	2,69	3,29	3,39	2,39	3,09	4,18
1979	2,78	2,81	2,15	2,61	2,69	1,93	2,55	3,21	2,98	2,48	2,92	4,05
1982	2,50	2,51	1,86	2,21	2,61	2,11	2,18	2,81	2,77	2,27	2,44	3,66
1985	2,30	2,29	1,69	2,02	2,77	2,02	2,01	2,55	2,58	2,07	2,14	3,40
1988	2,07	2,14	1,51	1,70	2,50	1,89	1,77	2,36	2,27	1,99	1,75	3,14
1991	2,08	2,15	1,83	X	2,52	2,08	1,67	2,31	2,16	2,03	1,40	2,89
1994	2,28	2,44	1,51	X	3,13	2,70	1,90	2,68	2,50	2,28	1,60	3,11
1997	2,07	2,25	1,23	X	2,82	2,50	1,90	2,60	2,18	2,23	1,60	2,79
2000	2,24	2,16	1,85	X	1,87	2,67	2,10	2,74	2,30	2,33	1,72	2,67
2003	2,31	2,18	1,82	X	1,01	2,65	2,25	2,84	2,46	2,46	2,02	2,49
2006	2,00	2,00	1,03	X	1,01	2,41	2,17	2,50	2,29	2,31	2,04	2,13
2009	1,86	1,96	1,03	X	1,11	2,37	2,00	2,31	2,09	2,08	2,03	1,49
2012	1,64	1,87	0,97	X	0,69	1,54	1,94	2,01	1,74	2,06	2,01	0,98
2014	1,42	1,87	0,79	X	0,45	1,24	1,83	1,57	1,37	2,07	1,88	0,68

¹⁾ Im Gegensatz zur Auswertung auf Bundesebene 1976 bis 1997 (Tab. 37) ist hier das Landesergebnis für Bayern 1976 beibehalten worden. Das führt zu kleinen Veränderungen (so liegt die Sonderschulquote im Bundesergebnis 1996 bei 3,01% statt 3,02%).

Hinweis: Die Schülerzahl (Insgesamt) ist in Tab. A2 dargestellt.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. A31: Sonderschulische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen im Jahr 2008 nach Ländern (nur westdeutsche, ohne Bayern, Bremen)*

	westdeutsche Länder ohne BY und HB	BW	BY	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
Anzahl an Schulen	1.088	277	30	18	116	188	321	79	19	70
Private Schulen	19	9	8	–	1	6	2	1	–	–
Privatschulanteil	1,7	3,2	26,7	–	0,9	3,2	0,6	1,3	–	–
Schülerinnen und Schüler	115.863	22.212	13.388	3.500	12.205	19.828	42.080	9.096	1.853	5.089
Sonderschulquote in %	2,1	1,9	1,0	2,4	2,0	2,4	2,2	2,2	2,0	1,7
Einzugsbereich in km ²	163	129	2.352	42	182	253	106	251	135	228
Schulgröße im Ø	107	80	446	194	105	106	131	115	98	73
Klassengröße im Ø	11,4	10,3	13,2	13,4	11,0	9,8	13,1	10,8	12,3	11,5
Klassen je Schule	9,4	7,8	33,9	14,6	9,6	10,7	10,0	10,6	7,9	6,3

*Ohne Bayern und Bremen: Grund andere kategoriale Zuordnungen (vgl. oben).

Quelle: Eigene Berechnung auf Grundlage von: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2008; Autorengruppe BBE 2010, Tab. H4.2-6web

Tab. A32: Klassen für Sprachbehinderte 1972 nach Klassengröße und Ländern

	Klassen Insgesamt	Klassen- größe im Ø	Schülerinnen und Schüler je Klasse											
			bis 8		9 bis 10		11 bis 12		13 bis 20		21 bis 25		26 und mehr	
			absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Bundes- republik	529	12,6	43	8,1	64	12,1	146	27,6	272	51,4	3	0,6	1	0,2
BW	67	12,0	8	11,9	13	19,4	19	28,4	25	37,3	1	1,5	1	1,5
BY	58	14,3	2	3,6	3	5,4	10	17,9	40	71,4	1	1,8	–	–
BE	95	12,9	2	2,1	8	8,4	23	24,2	62	65,3	–	–	–	–
HB	23	12,3	2	8,7	3	13,0	9	39,1	9	39,1	–	–	–	–
HH	58	14,1	3	5,2	3	5,2	6	10,3	46	79,3	–	–	–	–
HE	84	12,0	7	8,3	14	16,7	24	28,6	39	46,4	–	–	–	–
NI	36	12,7	5	15,2	1	3,0	11	33,3	15	45,5	1	3,0	–	–
NW	61	11,9	6	9,8	9	14,8	20	32,8	26	42,6	–	–	–	–
RP	9	7,4	5	55,6	4	44,4	–	–	–	–	–	–	–	–
SL	3	13,7					1	33,3	2	66,7	–	–	–	–
SH	40	11,5	3	7,5	6	15,0	23	57,5	8	20,0	–	–	–	–

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1972

Tab. A33: Integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sprache im Jahr 1999 und 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
1999											
Schülerinnen und Schüler	6.854	2.177	2.362	102	123	246	115	924	111	101	593
Integrationsförderquote	0,095	0,182	0,176	0,157	0,018	0,039	0,013	0,045	0,025	0,090	0,196
Integrationsanteil	20,9	30,5	34,9	59,6	8,0	13,9	4,2	8,9	17,8	43,7	42,7
2008											
Schülerinnen und Schüler	8.715	2.383	1.624	176	42	434	72	2.123	118	427	1.316
Integrationsförderquote	0,128	0,207	0,127	0,295	0,029	0,072	0,009	0,109	0,028	0,469	0,439
Integrationsanteil	22,5	28,5	34,2	– ¹⁾	20,2	15,9	1,9	14,6	14,6	69,2	85,3

¹⁾ Nicht berechenbar da keine Sonderschulquote angegeben ist.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen

Tab. A34: Klassen für Verhaltensgestörte 1972 nach Klassengröße und Ländern

	Klassen Insgesamt	Klassen- größe im Ø	Schülerinnen und Schüler je Klasse											
			bis 8		9 bis 10		11 bis 12		13 bis 20		21 bis 25		26 und mehr	
			absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Bundes- republik	255	12,6	40	15,7	37	14,5	52	20,4	109	42,7	8	3,1	9	3,5
BW	104	13,2	1	1,0	3	2,9	14	13,5	77	74,0	8	7,7	1	1,0
BY	35	15,2	11	31,4	12	34,3	7	20,0	5	14,3	–	–	–	–
BE	13	9,6	5	38,5	7	53,8	1	7,7	–	–	–	–	–	–
HB	52	8,8	16	30,8	14	26,9	8	15,4	12	23,1	1	1,9	1	1,9
HH	60	10,8	7	11,7	15	25,0	13	21,7	19	31,7	3	5,0	3	5,0
HE	51	13,4	9	17,6	11	21,6	10	19,6	20	39,2	1	2,0	–	–
NI	294	12,6	30	10,2	58	19,7	122	41,5	81	27,6	3	1,0	–	–
NW	27	11,7	1	3,7	2	7,4	5	18,5	15	55,6	3	11,1	1	3,7
RP	12	14,8	–	–	–	–	2	17	8	67	2	17	–	–
SL	26	16,1	12	46	6	23,1	5	19,2	2	7,7	–	–	1	3,8
SH	929	9,4	132	14,2	165	17,8	239	25,7	348	37,5	29	3,1	16	1,7

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1972

Tab. A35: Integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Emotionale und-soziale Entwicklung 1999 und 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
1999											
Schülerinnen und Schüler	4.893	1.441	1.582	85	–	327	71	1.119	80	94	94
Integrations- förderquote	0,068	0,120	0,118	0,131	–	0,052	0,008	0,054	0,018	0,084	0,031
Integrationsanteil	21,0	23,4	44,3	47,3	–	30,0	4,2	11,4	14,6	19,1	34,6
2008											
Schülerinnen und Schüler	11.236	4.012	1.977	200	45	876	445	2.983	62	222	414
Integrations- förderquote	0,165	0,349	0,154	0,336	0,031	0,146	0,053	0,154	0,015	0,244	0,138
Integrationsanteil	27,0	37,5	43,2	78,1	21,3	32,8	12,2	16,9	6,4	72,8	68,3

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen

Tab. A36: Lerngruppen an Schulen für Geistigbehinderte 1972 nach Lerngruppengröße und Ländern

	Lerngruppen Insgesamt	Gruppengröße im Ø	Schülerinnen und Schüler je Klasse													
			bis 8		9 bis 10		11 bis 12		13 bis 20		21 bis 25		26 und mehr		Ohne Angabe	
			absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Bundes- republik	2.884	9,4	1.129	39,1	927	32,1	592	20,5	211	7,3	1	0,0	3	0,1	21	0,7
BW	767	8,7	400	52,2	247	32,2	82	10,7	34	4,4	1	0,1	3	0,4	–	–
BY	618	9,9	135	21,8	287	46,4	152	24,6	44	7,1	–	–	–	–	–	–
BE	16	8,9	8	50,0	6	37,5	1	6,3	1	6,3	–	–	–	–	–	–
HB	32	9,7	10	31,3	1	3,1	–	–	–	–	–	–	–	–	21	65,6
HH	83	11,2	13	15,7	3	3,6	51	61,4	16	19,3	–	–	–	–	–	–
HE	313	8,5	170	54,3	103	32,9	33	10,5	7	2,2	–	–	–	–	–	–
NI	201	9,7	67	33,3	68	33,8	47	23,4	19	9,5	–	–	–	–	–	–
NW	495	10,8	85	17,2	116	23,4	211	42,6	83	16,8	–	–	–	–	–	–
RP	262	7,9	189	72,1	63	24,0	10	4	–	–	–	–	–	–	–	–
SL	54	8,4	32	59	21	38,9	1	1,9	–	–	–	–	–	–	–	–
SH	43	9,7	20	46,5	12	27,9	4	9,3	7	16,3	–	–	–	–	–	–

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1972

Tab. A37: Integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung 1998 und 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)

	westdeutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
1999											
Schülerinnen und Schüler	1.568	81	39	5	289	117	160	570	58	28	221
Integrationsförderquote	0,022	0,007	0,003	0,008	0,190	0,019	0,018	0,028	0,013	0,025	0,073
Integrationsanteil	3,4	1,1	0,4	1,6	22,8	3,3	3,6 ¹⁾	4,1	2,5	4,8	8,3
2008											
Schülerinnen und Schüler	1.947	38	263	–	374	107	285	534	202	23	121
Integrationsförderquote	0,029	0,003	0,021	–	0,257	0,018	0,034	0,028	0,048	0,025	0,040
Integrationsanteil	3,2	0,4	2,3	–	27,6	2,1	4,0	2,8	6,7	3,1	3,6

¹⁾ Der Anteil ist überschätzt, da weitere Schüler in eigenständigen Tagesbildungsstätten unterrichtet werden.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen

Tab. A38: Klassen im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung 1972 nach Klassengröße und Ländern

	Klassen Insgesamt	Klassen- größe im Ø	Schülerinnen und Schüler je Klasse											
			bis 8		9 bis 10		11 bis 12		13 bis 20		21 bis 25		26 und mehr	
			absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Bundes- republik	732	9,9	265	36,2	163	22,3	174	23,8	125	17,1	5	0,7	–	–
BW	14	7,9	8	57,1	4	28,6	2	14,3	–	–	–	–	–	–
BY	36	11,2	4	11,1	6	16,7	19	52,8	7	19,4	–	–	–	–
BE	40	10,2	9	22,5	4	10,0	13	32,5	14	35,0	–	–	–	–
HB	15	10,4	1	6,7	8	53,3	6	40,0	–	–	–	–	–	–
HH	253	11,1	51	20,2	52	20,6	84	33,2	65	25,7	1	0	–	–
HE	61	7,6	43	70,5	12	19,7	4	6,6	1	1,6	1	1,6	–	–
NI	58	13,0	28	48,3	21	36,2	9	15,5	–	–	–	–	–	–
NW	139	10,9	87	62,6	27	19,4	12	8,6	13	9,4	–	–	–	–
RP	63	8,3	13	20,6	19	30,2	12	19	16	25,0	3	5	–	–
SL	16	8,8	7	44	5	31,3	4	25,0	–	–	–	–	–	–
SH	37	8,1	14	37,8	5	13,5	9	24,3	9	24,3	–	–	–	–

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1972

Tab. A39: Integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung 1998 und 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
1999											
Schülerinnen und Schüler	2.225	248	218	19	174	244	81	1.020	9	92	120
Integrationsförderquote	0,03	0,02	0,02	0,03	0,11	0,04	0,01	0,05	0,00	0,08	0,04
Integrationsanteil	11,4	5,5	14,2	12,3	23,6	17,5	4,8	13,9	0,7	26,4	21,7
2008											
Schülerinnen und Schüler	4.220	513	245	11	509	330	556	1.379	104	122	451
Integrationsförderquote	0,06	0,04	0,02	0,02	0,35	0,05	0,07	0,07	0,02	0,13	0,15
Integrationsanteil	12,3	19,6	8,7	4,3	60,4	17,7	14,9	15,9	7,3	47,1	32,5

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen

Tab. A40: Klassen für Schwerhörige 1972 nach Gruppen von Klassengröße und Ländern

	Klassen Insgesamt	Klassen- größe im Ø	Schülerinnen und Schüler je Klasse							
			bis 8		9 bis 10		11 bis 12		13 bis 20	
			absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Bundes- republik	318	9,9	84	26,4	104	32,7	71	22,3	59	18,6
BW	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
BY	46	11,2	4	8,7	14	30,4	9	19,6	19	41,3
BE	22	10,2	9	40,9	6	27,3	3	13,6	4	18,2
HB	13	10,4	4	30,8	5	38,5	3	23,1	1	7,7
HH	23	11,1	7	30,4	4	17,4	5	21,7	7	30,4
HE	31	7,6	11	35,5	11	35,5	6	19,4	3	9,7
NI	23	13,0	7	30,4	11	47,8	4	17,4	1	4,3
NW	100	10,9	18	18,0	30	30,0	29	29,0	23	23,0
RP	24	8,3	13	54,2	6	25,0	5	21	–	–
SL	5	8,8	–	–	3	60,0	1	20,0	1	20,0
SH	31	8,1	11	35,5	14	45,2	6	19,4	–	–

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1972

Tab. A41: Klassen für Gehörlose 1972 nach Klassengröße und Ländern

	Klassen Insgesamt	Klassen- größe im Ø	Schülerinnen und Schüler je Klasse							
			bis 8		9 bis 10		11 bis 12		13 bis 20	
			absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Bundes- republik	626	7,3	357	57,0	183	29,2	70	11,2	16	2,6
BW	165	8,2	80	48,5	48	29,1	29	17,6	8	4,8
BY	109	8,6	66	60,6	33	30,3	9	8,3	1	0,9
BE	13	8,3	9	69,2	3	23,1	1	7,7	–	–
HB	10	7,5	7	70,0	1	10,0	2	–	–	–
HH	12	7,8	6	50,0	6	50,0	–	–	–	–
HE	40	8,4	21	52,5	14	35,0	4	10,0	1	2,5
NI	79	8,2	41	51,9	30	38,0	6	7,6	2	2,5
NW	157	8,4	94	59,9	42	26,8	17	10,8	4	2,5
RP	32	8,1	25	78,1	6	18,8	1	3	–	–
SL	9	7,0	8	89	–	–	1	11,1	–	–
SH	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1972

Tab. A42: Integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Hören 1999 und 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
1999											
Schülerinnen und Schüler	2.022	319	712	10	22	60	50	221	391	67	170
Integrationsförderquote	0,028	0,027	0,053	0,015	0,014	0,009	0,006	0,011	0,087	0,060	0,056
Integrationsanteil	19,2	17,2	33,4	8,5	8,6	8,6	4,9	7,5	40,4	47,9	48,7
2008											
Schülerinnen und Schüler	1.424	652	105	14	34	50	138	229	15	34	153
Integrationsförderquote	0,021	0,057	0,008	0,023	0,023	0,008	0,016	0,012	0,004	0,037	0,051
Integrationsanteil	13,1	26,0	5,4	–	17,0	5,8	12,6	7,7	2,4	25,2	100

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen

Tab. A43: Klassen für Blinde 1972 nach Klassengröße und Ländern

	Klassen Insgesamt	Klassen- größe im Ø	Schülerinnen und Schüler je Klasse							
			bis 8		9 bis 10		11 bis 12		13 bis 20	
			absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Bundes- republik	186	7,9	114	61,3	45	24,2	18	9,7	9	4,8
BW	51	8,1	33	64,7	10	19,6	7	13,7	1	2,0
BY	16	7,9	9	56,3	5	31,3	1	6,3	1	6,3
BE	5	7,0	4	80,0	–	–	–	–	1	20,0
HB	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
HH	17	10,4	6	35,3	3	17,6	3	17,6	5	29,4
HE	12	7,1	9	75,0	3	25,0	–	–	–	0,0
NI	24	7,3	13	54,2	8	33,3	2	8,3	1	4,2
NW	45	0,0	30	66,7	12	26,7	3	6,7	–	–
RP	4	7,0	3	75,0	1	25,0	–	–	–	–
SL	12	8,2	7	58	3	25,0	2	16,7	–	–
SH	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1972

Tab. A44: Klassen für Sehbehinderte 1972 nach Klassengröße und Ländern

	Klassen Insgesamt	Klassengröße im Ø	Schülerinnen und Schüler je Klasse							
			bis 8		9 bis 10		11 bis 12		13 bis 20	
			absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
Bundes- republik	152	10,1	39	25,7	50	32,9	36	23,7	27	17,8
BW	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
BY	16	12,1	1	6,3	2	12,5	5	31,3	8	50,0
BE	10	10,5	2	20,0	2	20,0	5	50,0	1	10,0
HB	7	8,0	5	71,4	1	14,3	1	14,3	–	–
HH	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
HE	13	9,3	6	46,2	3	23,1	4	30,8	–	–
NI	11	9,5	3	27,3	5	45,5	3	27,3	–	–
NW	89	10,2	20	22,5	35	39,3	16	18,0	18	20,2
RP	6	9,0	2	33,3	2	33,3	2	33	–	–
SL	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
SH	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1972

Tab. A45: Integrative sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Sehen 1999 und 2008 nach Ländern (nur westdeutsche)

	west- deutsche Länder	BW	BY	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
1999											
Schülerinnen und Schüler	1.371	386	420	1	27	41	48	171	125	11	141
Integrationsförderquote	0,019	0,032	0,031	0,002	0,018	0,006	0,005	0,008	0,028	0,010	0,047
Integrationsanteil	26,6	35,2	44,0	1,5	16,9	13,1	18,7	9,8	41,4	10,9	X ¹⁾
2008											
Schülerinnen und Schüler	1.424	652	105	14	34	50	138	229	15	34	153
Integrationsförderquote	0,021	0,057	0,008	0,023	0,023	0,008	0,016	0,012	0,004	0,037	0,051
Integrationsanteil	25,3	40,7	11,9	17,9	17,0	13,6	34,0	13,9	7,8	30,1	X ¹⁾

¹⁾ Es gab ein landesweit zuständiges Förder- und Beratungszentrum (ohne eigene Schulklassen).

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Sekretariat der KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen

Tab. A46: Anteil der privaten Schulen nach Förderschwerpunkt 1955, 1976 und 2008 in % an allen Sonderschulen – Bundesergebnis*

	1955	1976 ¹⁾	2008
Emotionale und soziale Entwicklung	57,9	70,2	63,2
Geistige Entwicklung	X	14,1	35,4
Sehen	26,3	20,0	34,1
Körperliche und motorische Entwicklung	61,5	31,1	32,0
Hören	15,4	15,0	16,1
Sprache	X	4,3	4,4
Lernen	4,6	6,8	2,4

* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

¹⁾ Hinweis: Private Schulen = 1975; Anzahl an Schulen Insgesamt = 1976.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Autorengruppe BBE 2010 Tab. H4.2-6web

Tab. A47: Klassengröße nach Typ der Sonderschulklasse 1958 bis 2012 – Bundesergebnis*

	1958	1961	1964	1967	1970	1973	1976	1979	1982	1985
Lernen	22,5	21,5	20,1	19,5	18,9	17,8	16,4	10,7	9,6	8,7
Sprache	16,3	16,0	14,6	14,0	13,8	12,8	12,0	11,3	10,8	10,5
Emotionale und soziale Entwicklung	20,7	21,0	17,8	16,5	13,6	12,1	11,1	9,7	9,0	8,6
Sehen	11,3	11,0	10,3	9,7	10,1	9,1	8,6	8,4	7,6	6,9
Hören	10,9	10,8	9,9	9,5	9,0	8,7	8,5	8,0	7,7	7,3
Körperliche und motorische Entwicklung	15,0	16,6	11,9	11,7	10,7	9,4	8,9	8,5	7,8	7,5
Geistige Entwicklung	X	X	X	11,1	10,6	8,8	8,4	8,3	7,7	7,6

	1988	1991	1994	1997	2000	2003	2006	2009	2012
Lernen	8,2	8,5	8,9	9,1	12,2	12,2	11,7	11,5	11,4
Sprache	10,5	10,9	11,0	11,0	11,4	11,7	11,5	11,4	11,2
Emotionale und soziale Entwicklung	8,6	8,4	8,5	8,5	8,8	8,9	8,5	8,4	8,3
Sehen	6,4	6,2	7,3	7,2	6,6	6,9	6,9	6,3	6,7
Hören	7,2	7,1	7,2	7,4	7,7	8,5	7,9	7,8	7,8
Körperliche und motorische Entwicklung	7,5	7,8	7,7	7,5	7,4	8,2	8,3	8,0	8,1
Geistige Entwicklung	7,6	7,4	7,7	8,0	8,1	8,5	8,1	8,1	8,1

* Ab 1991: nur westdeutsche Länder ohne Berlin.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 1972

Welche nationalen bildungspolitischen Empfehlungen gab es zum Ausbau des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern nach 1945? Welche Organisationsbedingungen sind im hoch differenzierten Sonderschulwesen tatsächlich entstanden?

Der Autor stellt, differenziert nach Förderschwerpunkten, die Empfehlungen auf nationaler Ebene hinsichtlich der Organisation der Sonderschulen in den westdeutschen Ländern chronologisch dar (u.a. von KMK und Sonderschulverband). Daneben erfolgt eine Analyse der amtlichen schulstatistischen Daten über das Sonderschulwesen der letzten 60 Jahre. Es zeigen sich dabei neben den bekannten Unterschieden in der Sonderschulbesuchsquote erhebliche Organisationsunterschiede nach Sonderschultyp sowie auch nach Bundesländern. Zugleich weisen die Analysen auf die Erfordernisse eines inklusiven Schulsystems hin. Zahlreiche Abbildungen und Tabellen visualisieren außerdem die Ergebnisse der Untersuchungen.

Der Autor

Dr. phil. Torsten Dietze, Jahrgang 1984, studierte Sonderpädagogik und Politikwissenschaften. Nach Abschluss des Studiums (1. Staatsexamen, Diplompolitologe) war er als Doktorand am Leibniz-Institut DIPF in der Arbeitseinheit Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens tätig. Nach zwei Jahren Tätigkeit als Lehrkraft ist er seit 2018 Mitarbeiter am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

978-3-7815-2301-2



9 783781 523012